SOMMAIRE

Présentation
Anne-Catherine Dubois 2

Dossier
François GROSJEAN
Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue 11
Christian CUXAC
L'accès au français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue de l'enfant sourd16
Jesus ALEGRIA
La lecture chez l'enfant sourd: conditions d'acquisition 27
Danielle BOUVET
Etre sourd et lecteur 47
Chantal HARDEGGER
De l'acquisition de la langue orale et écrite chez le jeune sourd :
rôle du logopédiste sur cette voie vers l'autonomie – Témoignage 55

Hiéroglyphes
Témoignages: «Comment j'ai appris à lire» 66

Inter-Actions
Isabelle FROSSARD, Ana-Maria GONZALEZ, Marie-Christine LÉCUYER,
Fabienne MARTIN et Anne-Lise THEURILLAT
Réflexions sur les traitements conjoints logopédie-psychomotricité avec un enfant 70

Université
George HOEFFLIN et Uli H. FRAUENFELDER
Echange de prestations entre université et logopédistes :
l'interface entre savoirs et savoir-faire 78

Notes de lecture 91

Memento
Congrès, formation permanente, mémoires, informatique 99
Annonces 102

PRÉSENTATION

«C'est là le point essentiel: savoir s'étonner et rencontrer l'autre là où il se trouve»
Lev Gillet, «Au cœur de la fournaise»

Activité spécifiquement humaine, tout comme la parole, l'utilisation de l'écrit sur le versant de la compréhension (lecture) et de l'expression (production écrite) est un défi sans cesse renouvelé dans la vie, cette vie qui ne «précède pas l'écriture, mais s'engendre avec l'écriture» Laporte, 1967). Ceci dans la mesure où l'écriture, trace écrite transcrite ou lue, est mouvement, mouvement de vie qui s'inscrit dans des règles.

Comment apprend-on à lire et à écrire?

De nombreuses recherches existent actuellement sur l'émergence de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant. Elles s'accordent pour mettre en évidence le lien, la continuité qui existe entre les développements réalisés au cours de la petite enfance et les apprentissages scolaires.

Elles signifient aussi la distinction que l'on peut faire entre enseigner la lecture et apprendre à lire. Il s'avère en effet bien illusoire d'imaginer que l'enfant attend l'adulte pour entrer dans un savoir. Bien autrement, il est là, plein de ce qu'il est et de ce qu'il devient. Guidé par un adulte à l'écoute, l'enfant

découvre en lui et avec l'autre cette part de lui-même qui peut se comprendre et se lire dans le texte écrit, qui peut aussi s'écrire pour communiquer.

Ainsi devient-il intéressant de considérer les conditions qui vont fonder l'émergence de l'écrit chez le jeune enfant et favoriser le développement de liens entre les découvertes de la petite enfance et celles liées à l'apprentissage de l'écrit :

- Le *désir* tout d'abord qui sous-tend la vie : désir et curiosité d'aborder un domaine étranger, inconnu, pouvant alors être apprivoisé par les livres manipulés, feuilletés, regardés, partagés, écoutés, lus, relus encore et encore, dans l'intensité de l'échange. Ainsi, on reconnaît aujourd'hui que le degré de motivation de l'enfant à apprendre à lire constitue l'un des facteurs les plus importants du succès de l'apprentissage.

> «Les livres. Ils sont sur ma table. Je les ai ouverts, au hasard. Je les ai feuilletés. Un apaisement est venu, dont je ne savais pas avoir besoin. Un bonheur de lire, antérieur à l'acte même de lire. Une lumière dérobée par ce premier regard, distrait, rapide. Une lumière anticipant la lumière enclose dans ces pages».
> Christian Bobin, «Souveraineté du vide»

- Pour l'écriture, cette appétence est aussi sous-jacente au dessin des premières traces (gribouillis, émergence de formes, de courbes, de droites, copie de premières lettres), à la découverte du sens donné à ces traces et à l'exploration de différentes formes d'expression écrite. C'est dans la richesse des interactions avec l'adulte, avec des pairs, que la *motivation* de l'enfant pourra s'épanouir et être le véritable moteur des apprentissages.

- L'accès à une *langue,* s'actualisant dans une *parole*[1], qui se forge dans des situations de communication et se développe sous la forme de différentes productions orales (dialogue, récit d'une histoire, d'un conte ou d'une expérience personnelle, devinettes, jeux de mots et blagues, mode d'emploi, etc.). Ainsi, écouter, inventer et produire des histoires sous forme dialoguée ou

[1] Entendons le mot «parole» dans sa polysémie : tantôt utilisé dans son sens linguistique, distingué de langue et langage, comme étant l'utilisation individuelle d'une langue donnée; tantôt employé dans sa dimension existentielle, révélateur de la voix intérieure de tout être humain, et pouvant s'extérioriser par un mot dit, écrit, gestué.

narrative deviennent des activités essentielles pour l'enfant qui entre dans une communication langagière écrite.

> «– La parole est vie, la parole, c'est la vie!
> Mais savons-nous encore parler?
> Peut-être le temps est-il venu d'un retour à la parole, d'un retour aux mots voyageurs, aux mots qui font circuler la joie d'être dans la légèreté et la fraîcheur d'une aube porteuse de l'espoir renouvelé d'un jour plus haut, encore plus libre...
> Allons, marchons, avançons «dans le balancement de houle des mots en errance».
> Marc-Alain Ouaknin, «C'est pour cela qu'on aime les libellules»

- Etroitement associé à l'acquisition d'une langue, indispensable aussi pour goûter à la connaissance du monde, le développement *socio-cognitif* de l'enfant sera source d'acquis au service de l'apprentissage de l'écrit, source d'ouverture, de compréhension et d'approfondissement dans l'exploration du monde: «Si l'on conçoit l'enfant comme un être de sens, inscrit bien avant sa naissance dans une histoire qui le transcende, on comprend alors que sa capacité d'apprentissage de la lecture soit étroitement liée à sa maturité cognitive, mais surtout dépendante du développement global de sa personnalité, de son «être au monde» (Berkovitz, 1989).

- Enfin, également, un développement psycho-moteur qui assure de bonnes *aptitudes perceptives*, tant auditives que visuelles. Celles-ci vont faciliter les activités de découpage phonémique et de mise en correspondance son-graphie.

La maîtrise de la langue écrite passe par des activités pré-langagières et langagières dont la variété augmentera en cours d'apprentissage. Quant aux entrées dans l'écrit, elles vont être multiples et plutôt *concomitantes* que successives. Nous voici de nouveau dans un mouvement de vie. L'enfant est amené ainsi à expérimenter et conjuguer différents types de connaissances jusqu'à aboutir à une compétence coordonnée et hiérarchique. Différentes entrées dans la langue écrite peuvent être alors distinguées: l'organisation d'un discours, l'approche grammaticale de la phrase, l'analyse des mots (passage de la logographie à la phonographie, segmentation phonique, signification), la trace écrite... Ce qui importe avant tout, c'est d'aider l'enfant à se construire une idée générale du fonctionnement de la langue, ce qui l'amènera ensuite à percevoir et à maîtriser des fonctionnements plus fins de la langue et des textes écrits.

Le but de la lecture étant, bien évidemment, de *comprendre* des écrits, il s'agira de conjuguer : la construction d'une représentation des genres d'écrits (contes, dialogues, modes d'emploi,...), l'élaboration d'une connaissance de l'organisation des types de textes (narratifs, informatifs, poétiques,...), l'identification des mots (à distinguer de la reconnaissance des mots qui est activation de la forme, alors que l'identification mène à l'appréhension du sens) et la reconnaissance de leurs rôles grammaticaux respectifs (c'est-à-dire de l'organisation de la phrase, sans laquelle il n'y a pas de construction du sens et donc pas de lecture). Il s'agit de laisser se compénétrer la progressive maîtrise du *code* ouvrant à l'identification des mots et les occasions de goûter au sens des mots, des phrases, des textes. Une telle démarche, s'inscrivant dans un *projet* qui motive tout élan d'approche et de pénétration d'un matériau écrit, permettra d'entrer ainsi pleinement dans ce merveilleux support de connaissances, de découvertes et d'invitations à l'imaginaire que représente l'écrit.

Naître sourd profond : comment cela engage-t-il la communication ?

La surdité profonde a pour conséquence fondamentale une impossibilité de communiquer verbalement entre la personne sourde et son interlocuteur. Et c'est finalement l'autre, engagé dans la *relation* avec le sourd, qui va se trouver dans la situation d'avoir à chercher les moyens de communication qu'il sera possible de développer.

Au départ, l'enfant sourd est inconscient de son inaccessibilité. Spontanément, pour entrer en relation avec lui, on va faire appel à la mimo-gestualité et aux autres canaux sensoriels qui peuvent suppléer au handicap auditif. Le premier défi à relever sera de capter et retenir son attention, puis de lui offrir une information signifiante. D'où la nécessité de choisir le *mode de communication* qui correspondra le mieux au milieu de l'enfant. Le second défi sera alors de manier avec suffisamment d'aisance l'option de communication (gestuelle, orale, ...) que l'on aura choisie.

De larges débats existent sur la question de savoir ce qu'est, ou ce que devrait être, la langue maternelle, la langue première ou la langue naturelle de l'enfant sourd. Selon une première perspective, adoptée notamment par la

communauté des sourds, on préconise l'utilisation de la *langue des signes*[2] - langue gestuelle - , considérée comme la langue naturelle et première (maternelle) de l'enfant sourd: danse des mains, expression intense du visage et participation du corps tout entier pour dire, se dire, exprimer et entrer en relation de communication avec l'autre, cette langue à part entière offre, dans le registre gestuel, la possibilité au jeune enfant d'entrer très tôt en communication avec son entourage, pour autant qu'il soit lui aussi signant. Dans un deuxième temps, durant son parcours scolaire qui aura comme objectif le bilinguisme[3], l'enfant sourd sera amené à créer des liens entre les compétences acquises dans sa langue première et la langue orale concernée, dans sa double dimension écrite et vocale.

Dans une seconde perspective, l'objectif prioritaire est de susciter chez l'enfant sourd le développement du langage oral. La *langue vocale* n'est certes pas la langue naturelle pour un enfant sourd profond, si l'on sait que non stimulé et exposé de façon adéquate à des productions vocales orales, il ne pourra y avoir accès par lui-même, du fait de son handicap auditif. On s'interroge alors sur les conditions dans lesquelles amener l'enfant sourd à une parole orale, la parole de ses parents (s'ils sont entendants), dans un apprentissage qui soit motivant et fructueux, dans un apprentissage qui conduise à une parole vivante, autonome. Bien des professionnels proposent de baser l'apprentissage du langage oral sur une utilisation conjuguée des éventuels restes auditifs et des capacités

---

[2] Rappelons une distinction essentielle entre langue des signes et français signé: la langue des signes est une langue gestuelle avec, comme pour toute langue, ses caractéristiques propres associées à un mode de pensée, une façon d' «être au monde» particulière; cette particularité est d'autant plus marquée que le fait de pouvoir gestuer une langue ouvre à des dimensions de l'expression impossibles à rendre à l'oral (spatialisation, expression de deux idées concomitantes,...). Quant au français signé, comme ce terme l'indique, il est utilisé quand c'est la langue française qui est choisie comme moyen de communication, des gestes de la langue des signes venant enrichir et faciliter cette communication; comme c'est la structure de la langue française qui guide l'expression, on ne touche donc pas, ou peu, à ce qui fait l'originalité de l'utilisation d'une langue gestuelle dans sa façon d'appréhender le monde, car l'objectif est bien l'acquisition de la langue orale. A ce niveau se pose bien sûr le problème de la non coïncidence des deux langues (gestuelle et orale), la langue des signes ne faisant notamment pas du tout apparaître de nombreux mots de liaison, déterminants, (etc.) sur le plan gestuel; différentes méthodes ont été élaborées pour combler ces lacunes, soit par la création de signes (inutiles en langue des signes mais nécessaires pour une correspondance mot à signe), soit par la combinaison des signes et des mots codés en LPC.

[3] Le bilinguisme fait intervenir la langue des signes comme langue première et la langue orale comme seconde langue, langue orale sous-entendant paradoxalement langue écrite et si possible langue vocale (production sonore de la langue); on parle alors de bilinguisme bimodal (mode gestuel et mode oral), ce qui est une situation tout à fait particulière de bilinguisme. Cette définition du bilinguisme est généralement partagée dans l'éducation des enfants sourds.

de perception visuelle. En effet, l'enfant sourd profond a principalement accès à la parole orale par la voie visuelle, c'est-à-dire par la *lecture labiale*. Il peut, dans la mesure de l'utilisation qu'il peut faire de ses restes auditifs (récupération auditive au niveau de l'intensité grâce aux prothèses auditives, voire à l'implant cochléaire, avec un maintien d'une grande distorsion de la qualité du son perçu) compléter ces informations visuelles. Il peut paraître phénoménal de demander à un enfant privé d'audition, donc privé de tout accès à un apprentissage passif de la langue et baignant dans le flou des images labiales présentées par le langage oral, de développer une langue vocale suffisamment riche pour lui permettre d'accéder au sens de la communication écrite; ceci sans évoquer la gageure que représente l'accès à une parole intelligible avec peu, voire aucun, feed-back auditif. Une aide à la lecture labiale comme le LPC (langage parlé complété) offre l'opportunité de lever un des écueils majeurs à l'accès à une langue orale riche: le code manuel qui accompagne la parole de l'interlocuteur de la personne sourde (qui peut d'ailleurs être une autre personne sourde) lève toute ambiguïté de la lecture labiale. Code simple, discret, accompagnant la langue que l'on pratique déjà (français, anglais, grec, espagnol,...), le LPC donne à l'entourage de la personne sourde la possibilité de complexifier progressivement le langage qu'il adresse à l'enfant sourd, au fur et à mesure des progrès de compréhension, ce qui est un critère incontournable pour accéder à la richesse d'une langue, quelle qu'elle soit. Des parents entendants sont évidemment interpellés et encouragés par cette possibilité de rendre visible la parole vocale. En effet, pour nombre d'entre eux, la langue maternelle de l'enfant sourd ne peut être que celle qu'ils utilisent et qu'ils vont désirer transmettre à leur enfant.

Etre sourd et entrer dans le monde de l'écrit: questionnements

Lire. Ecrire. Deux activités humaines fondamentales de communication. Qu'en est-il de l'appropriation de ces activités par des personnes touchées de façon essentielle dans leurs possibilités d'entrer en relation et en communication avec l'autre? Oui, qu'en est-il pour des enfants entrant dans le monde privés de l'ouïe et touchés ainsi certainement dans leur façon d'«être au monde», d'«être à l'autre» et d'«être à soi»?

Si le rôle des lecteurs consiste à rendre visible «ce que l'écriture suggère par des allusions et des ombres» (Al-Haytham, cité dans Manguel, 1998), si, tout en suivant un texte, le lecteur en comprend le sens à l'aide de stratégies complexes où s'enchevêtrent significations apprises, conventions sociales, lectures

antérieures, expérience individuelle et goût personnel, comment un enfant sourd profond va-t-il être à même de s'engager dans cette aventure ? Telles sont des questions que peuvent se poser ceux qui sont concernés par le développement, l'éducation et l'épanouissement des enfants sourds profonds.

Si l'on se penche à nouveau sur les conditions fondatrices de l'émergence de l'écrit évoquées dans le paragraphe *Comment apprend-on à lire et à écrire ?*, force est de constater que l'*appétence* au matériau écrit existe aussi bien chez l'enfant sourd que chez l'enfant entendant. L'enfant sourd peut tout aussi bien goûter à l'avidité de plonger dans les livres, de se forger des histoires à partir des images, de se les faire raconter. Pour cultiver cette motivation, pour guider l'enfant vers un approfondissement du sens, des sens qui se dégagent des livres manipulés, l'échange avec les autres est absolument essentiel.

Et pourtant, le constat, au jour d'aujourd'hui, reste fort interrogeant. Des enquêtes successives rappellent les difficultés éprouvées par les jeunes sourds à acquérir la maîtrise du langage écrit, situation qui serait inchangée depuis le début du siècle !... La première cause invoquée est le caractère incomplet de l'apprentissage du langage oral, malgré les progrès réalisés dans les domaines du diagnostic précoce, des aides acoustiques et des méthodes d'éducation. D'une manière plus globale est donc soulignée ici la nécessité de l'accès à une *langue* (quelle qu'elle soit) suffisamment bien maîtrisée pour avoir quelque chance de pénétrer dans le monde de l'écrit et d'y donner sens. Ce sens égaré qui, comme un arbre aux racines fragiles ou trop peu nombreuses dans une langue parlée ou gestuée, ne se laisse pas saisir dans la langue écrite, se dérobe véritablement à l'appréhension de la personne sourde.

Pour la personne sourde, cette longue quête de sens s'élabore, de façon concomitante, à travers le développement d'une langue dans laquelle elle peut penser et communiquer avec son entourage et à travers l'exploration et l'expérience des situations de vie variées qui sont offertes à sa curiosité et favorisent son *développement socio-cognitif* : «Nous pensons non pas tant à la quantité d'informations que l'enfant a accumulées qu'au raisonnement de celui-ci autour de ses connaissances, aux liens qu'il fait, à son ouverture au monde. Bref, nous nous référons à ce qu'il y a de plus puissant au plan cognitif. Il n'y a rien de bien impressionnant de voir un enfant de cinq ans énumérer le nom des planètes, celui de pays, etc. Par contre, lorsque, à cet âge, il demande comment la terre fait pour tenir dans l'espace, lorsque (comme nous avons vu dans une classe de pré-maternelle pour enfants malentendants et sourds) il joue à l'astronaute qui voyage sur

la lune ou la planète Mars, qu'il s'installe un réservoir d'oxygène avec son sac à dos et qu'il est attentif lorsque l'adulte lui explique que de la lune on voit la terre bien petite, là nous en avons plus qu'il n'en faut pour nous émerveiller» (Boisclair, Sirois et Makdassi, 1998). Ces expériences de vie, partagées dans une relation de communication adaptée à l'enfant sourd, lui serviront de fondement à un désir d'interroger le texte lu, d'en dénicher le sens, d'élargir peut-être même le champ de ses significations, et lui permettront de devenir véritablement un explorateur de l'écrit.

Enfin, si l'on se réfère à l'importance de bonnes *aptitudes perceptives* pour accéder au langage écrit, le développement accentué des compétences visuelles de l'enfant sourd devrait compenser, en partie, son déficit auditif, et jouer en faveur d'une entrée dans l'écrit. En effet, apprendre le code écrit n'est généralement pas le problème. De nombreux enfants sourds y parviennent, parfois avec facilité, faisant certainement valoir alors cette habileté perceptive visuelle particulièrement développée. Cela pourtant ne suffit pas pour parvenir à la vraie lecture.

> «Chaque homme, chaque femme est une lettre au livre du monde; le livre est écrit lorsque pas une lettre ne manque.»
> Marc-Alain Ouaknin, «Le livre brûlé»

Ce numéro de *Langage & Pratiques* ne cherche pas à présenter un inventaire exhaustif des différentes tendances. Le rassemblement d'articles proposé vise d'une part à exposer des points de vue quelque peu contrastés, et d'autre part à rapporter des réflexions en cours menées par des théoriciens, des chercheurs et des logopédistes. L'objectif est de présenter un petit éventail d'articles au travers desquels il sera possible au lecteur de reconstituer quelques grandes lignes des questionnements actuels concernant l'apprentissage du langage écrit par l'enfant sourd.

Nous remercions vivement les auteurs dont la contribution, nous l'espérons, débouchera sur des échanges, des interrogations nouvelles et apportera ses pierres à l'édifice d'un pont entre les voies - les voix ?- diverses dans un réel dialogue où l'enfant sourd, être de parole en lui-même, être de parole (signée, vocale, écrite) présente et en devenir, sera toujours au centre. Notre reconnaissance particulière va aussi aux adolescents et adultes sourds qui nous offrent leur point de vue dans la rubrique *Hiéroglyphes* et nous communiquent ce qu'apprendre à

lire a pu signifier pour eux. Qu'ils soient lus et écoutés et qu'à partir de ces témoignages aussi, nous puissions poursuivre cet échange.

Anne-Catherine DUBOIS, logopédiste à Lausanne et coordinatrice de la formation de codeur-interprète LPC à L'INPER (Institut de Perfectionnement des Travailleurs Sociaux) à Lausanne.

Références

ABBOU, M.-T. (1992). *Sourde, comment j'ai appris à lire*. Paris:Voies livres.

BERKOVITZ, C. (1989). Apprendre à lire, *Journal des psychologues, 71*.

BOBIN, C. (1995). *Souveraineté du vide*. Paris: Gallimard.

BOISCLAIR, A., SIROIS, P. et MAKDASSI, H. (1998). *Le développement du langage, la construction du monde et l'apprentissage du langage écrit chez un groupe d'enfants sourds*. Université Laval, Sainte-Foy, Québec. Communication écrite au Congrès de l'ACFOS (Paris).

BOROY, A. (1998). *Mes enfants sourds*. Paris: L'Harmattan.

DE SOUZENELLE, A. et MOUTTAPA, J. (1993). *La Parole au cœur du corps.* Paris: Albin Michel.

GILLET, L. (1998). *Au cœur de la fournaise*. Paris: Cerf/Sel de la Terre.

LAPORTE R. (1967). *Une voix de fin silence*. Paris: Gallimard.

LE CAPITAINE, J.-Y. (1987). Rien n'interdit à un sourd de lire efficacement, *Revue générale AFERLA, 3*.

LEPOT-FROMENT, Ch. et CLEREBAUT, N. (1996). *L'enfant sourd: Communication et langage*. Bruxelles: De Boeck Université.

MANGUEL, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Paris: Actes Sud.

MORAIS, J. et ROBILLART, G. (dir.) (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris: Odile Jacob, CNDP.

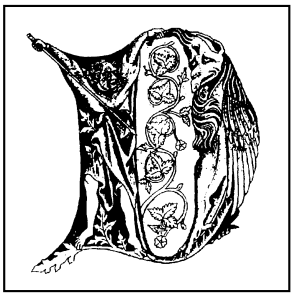
OUAKNIN, M.-A. (1993). *Le livre brûlé*. Paris: Seuil.

OUAKNIN, M.-A. (1998). *C'est pour cela qu'on aime les libellules*. Paris: Calmann-Lévy.

SVARTHOLM, K. (1998). *Stratégies de lecture chez les enfants sourds bilingues: résultats préliminaires*. Université de Stockholm, Suède. Communication au Congrès de l'ACFOS (Paris).

Langage & pratiques, 1999, 23, 11-15

DOSSIER



Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue[1]

François Grosjean

Résumé

Tout enfant sourd, quel que soit son degré de perte auditive, a le droit de grandir bilingue. Afin d'atteindre pleinement ses capacités cognitives, linguistiques et sociales, et comme le montre la recherche depuis de nombreuses années, cet enfant aura le plus souvent besoin de connaître et d'utiliser deux langues, la langue des signes et la langue orale (sous sa forme écrite, et si possible parlée).

Ce que l'enfant doit pouvoir accomplir avec le langage

Grâce au langage, l'enfant sourd, comme l'enfant entendant, doit pouvoir accomplir un certain nombre de choses:

1. *Communiquer le plus tôt possible avec ses parents et sa famille*. Dès les premiers moments de la vie, le jeune enfant entendant commence à acquérir le

[1] L'article correspond à la version française d'un exposé présenté par l'auteur à la Conférence organisée par la Fédération Suisse des Sourds, ayant eu lieu à Berne, le 21 novembre 1998.

langage, à condition qu'il y soit exposé et qu'il puisse le percevoir. C'est grâce à ce langage précoce que s'établissent des liens personnels et affectifs entre les parents et l'enfant. Ce qui est vrai pour l'enfant entendant doit l'être aussi pour l'enfant sourd. Il doit pouvoir communiquer pleinement avec ses parents à l'aide d'une langue naturelle. Cette interaction doit commencer le plus tôt possible afin que des liens affectifs et sociaux se construisent, de part et d'autre, entre l'enfant et ses parents.

2. *Se développer cognitivement dès le plus jeune âge.* Avec l'aide du langage, l'enfant va développer les capacités cognitives qui sont indispensables à son développement: raisonnement, abstraction, mémorisation, (etc.) L'absence de langage, ou la présence d'un langage mal perçu et non naturel, aura un impact néfaste sur le développement cognitif de l'enfant.

3. *Acquérir des connaissances par le biais du langage*. C'est en grande partie par le biais du langage que l'enfant acquerra la connaissance du monde. La communication avec ses parents et ses proches, avec d'autres adultes et enfants, permettra l'acquisition et la transmission des savoirs. Ceux-ci, quant à eux, formeront la base indispensable aux activités scolaires. De plus, ils faciliteront à leur tour la compréhension du langage, car il n'y a pas de réelle compréhension sans connaissance du monde.

4. *Communiquer pleinement avec le monde environnant*. L'enfant sourd, comme l'enfant entendant, doit pouvoir communiquer pleinement avec ceux qui l'entourent (parents, frères et sœurs, autres enfants, enseignants, adultes, etc.). Il doit pouvoir le faire avec un taux de communication optimal et dans la langue la plus appropriée à la situation. Dans certains cas, ce sera la langue des signes, dans d'autres la langue orale sous ses différentes modalités, et parfois même les deux langues en alternance.

5. *S'acculturer dans les deux mondes qui seront les siens*. L'enfant sourd doit peu à peu devenir membre des deux mondes auxquels il appartient. Il faut qu'il s'identifie, au moins en partie, au monde entendant, celui de ses parents et de sa famille dans la plupart des cas. Mais il doit aussi pouvoir entrer en contact avec le monde des sourds le plus rapidement possible. L'enfant doit pouvoir se sentir à l'aise dans ces deux mondes et s'identifier à eux, quel que soit le degré de cette identification. Il faut tout faire pour que la découverte de ces deux mondes ait lieu de manière précoce et que l'intégration dans ceux-ci se fasse sans difficulté.

La seule manière d'y arriver: le bilinguisme

Le bilinguisme langue des signes - langue orale semble être la seule voie ouverte pour apporter à l'enfant sourd une communication précoce avec ses parents, un développement cognitif optimal, une acquisition de la connaissance du monde, un contact linguistique avec le monde environnant, ainsi qu'une acculturation dans le monde des sourds et dans celui des entendants.

Quel type de bilinguisme?

Le bilinguisme recherché sera un bilinguisme qui concerne la langue des signes et la langue orale (dans sa forme écrite, et si possible, parlée). Certes, ces deux langues joueront un rôle différent selon l'enfant (dominance de la langue des signes chez certains, dominance de la langue orale chez d'autres, équilibre entre les deux pour quelques-uns). De plus, il faut s'attendre à différentes sortes de bilinguisme, car les types de surdité rencontrés sont différents et le contact entre ces deux langues est complexe (quatre modalités, deux systèmes de production et deux de perception). Ceci dit, la plupart des enfants sourds sont destinés à être bilingues et biculturels, comme l'est d'ailleurs environ la moitié de la population du monde. A l'instar d'autres enfants bilingues, ils se serviront de deux langues dans la vie quotidienne et appartiendront à deux mondes - dans ce cas-ci, le monde des sourds et des entendants.

Le rôle de la langue des signes?

La langue des signes doit être la première langue (ou une des deux premières langues) chez les enfants ayant une forte perte auditive. C'est une langue naturelle d'une richesse incontestable et d'une capacité de communication totale. Contrairement à la langue orale, elle permet une communication précoce et optimale entre les parents et le très jeune enfant (à condition que ceux-ci l'acquièrent le plus tôt possible), elle stimule un développement cognitif et social rapide, elle sert de conduit dans l'acquisition de la connaissance du monde, et elle permettra à l'enfant de s'acculturer dans le monde des sourds (l'un de ses deux mondes), lorsqu'il sera mis en contact avec celui-ci. De plus, la langue des signes permettra une acquisition plus aisée de la langue orale que ce soit sous sa forme orale ou écrite. En effet, avoir une langue bien ancrée facilite grandement l'acquisition d'une autre langue (que la première langue soit une langue orale ou une langue des signes). Enfin, la langue des signes est une garantie que l'enfant aura au moins une langue bien établie, car il est bien connu que le niveau atteint en

langue orale n'est souvent pas satisfaisant, quels que soient les efforts prodigués et les moyens technologiques récents utilisés. Attendre plusieurs années pour atteindre un certain niveau en langue orale, sans donner à l'enfant pendant ce temps la langue qui lui convient parfaitement dès le plus jeune âge, à savoir la langue des signes, c'est risquer un retard linguistique, cognitif, affectif et social chez cet enfant.

Le rôle de la langue orale?

Etre bilingue signifie connaître et utiliser deux ou plusieurs langues. L'autre langue de l'enfant sourd sera donc la langue orale, sous sa forme parlée et/ou écrite. Cette langue est celle de l'autre monde auquel appartient l'enfant sourd, le monde des entendants, celui de ses parents, de ses frères et sœurs, de sa famille, et de ses futurs camarades. Si des membres de son entourage ne connaissent pas la langue des signes, il est indispensable que l'enfant puisse communiquer avec eux, au moins en partie, par le biais de la langue orale. Cette langue, dans sa modalité écrite en particulier, sera également le conduit des nombreuses connaissances qui seront acquises d'abord à la maison et, plus tard, à l'école. L'avenir de l'enfant sourd, sa réussite scolaire et, par la suite, son épanouissement professionnel dépendront en grande partie d'une acquisition réussie de la langue orale, tout au moins dans sa modalité écrite et si possible parlée.

Conclusion

Il est de notre devoir de permettre à l'enfant sourd d'acquérir deux langues, la langue des signes (comme première langue chez l'enfant ayant une forte perte auditive) et la langue orale. Pour ce faire, l'enfant doit entrer en contact avec des utilisateurs des deux langues et doit sentir le besoin de se servir des deux. Miser sur la seule langue orale en se basant sur les avancées technologiques récentes, c'est parier sur l'avenir de l'enfant. C'est prendre de trop grands risques quant à son développement humain, c'est mettre en danger son épanouissement personnel, et c'est nier son besoin d'acculturation dans les deux mondes qui sont les siens. Quoiqu'il fasse à l'avenir, quel que soit le monde qu'il choisisse en définitive (au cas où il ne choisirait qu'un des deux), un bilinguisme précoce lui donnera plus de garanties pour l'avenir que le seul monolinguisme. On ne regrette jamais de connaître trop de langues; on peut regretter amèrement de ne pas en connaître assez, surtout si son propre développement en dépend.

L'enfant sourd a le droit de grandir bilingue; il est de notre devoir de faire en sorte qu'il puisse le faire.

François GROSJEAN est professeur de psycholinguistique et directeur du Laboratoire de traitement du langage et de la parole à l'Université de Neuchâtel en Suisse. Après des études universitaires à Paris (menées jusqu'au doctorat d'Etat), il a travaillé douze ans aux Etats-Unis (Northeastern University et MIT) dans les domaines de la perception et la production du langage (langue orale et langue des signes) chez les monolingues et les bilingues. Il est revenu en Europe en 1986 et occupe actuellement une chaire de professeur à l'Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel. Il est l'auteur d'une centaine d'ouvrages et d'articles et il dirige actuellement la revue *Bilingualism: Language and Cognition* (Cambridge University Press).

Adresse:
François Grosjean
Laboratoire de traitement du langage
Université de Neuchâtel
Avenue du Premier-Mars 26
2000 Neuchâtel
Suisse
Tél.: 00 41 32 718 17 55
E-mail: francois.grosjean@lettres.unine.ch

Références

GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

GROSJEAN, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds, *Nouvelles pratiques sociales, 6(1)*, 69-82.

GROSJEAN, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition, *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), *19*, 13-42.

GROSJEAN, F. (1994). Individual bilingualism. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.

GROSJEAN, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (ed.), *Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience* (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Langage & pratiques, 1999, 23, 16-26

L'accès au français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue de l'enfant sourd[1]

Christian Cuxac

Résumé

L'article montre que si l'on adopte les points de vue 1) sociolinguistique selon lequel les sourds vivent une situation de bilinguisme LSF/français et 2) psycholinguistique selon lequel, eu égard aux mécanismes normaux d'acquisition d'une première langue, seule une langue visuelle-gestuelle peut avoir ce statut pour l'enfant sourd, il convient de s'orienter vers une théorisation et une pratique de l'accès au français écrit assimilable à l'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère). Cela implique une modification en profondeur de la formation des maîtres travaillant auprès des enfants sourds.

1. L'éducation des sourds; point de vue médical et point de vue sociolinguistique

Afin de ne pas ouvrir une polémique inutile, il sera sujet, ici-même, des enfants sourds profonds et sévères (lorsque, pour ces derniers, l'appareillage s'avère peu efficace) et chez lesquels l'apparition de la surdité est antérieure à l'apprentissage des structures syntaxiques les plus productives de la langue orale. Pour ces enfants, eu égard aux mécanismes d'acquisition du langage s'intégrant dans des situations de communication, seule une langue visuelle-gestuelle peut avoir le statut de première langue. Cette langue est la Langue des Signes Française, utilisée largement par la communauté des sourds français.

[1] Cet article est une version remaniée et actualisée d'un article intitulé «La Linguistique Appliquée Aujourd'hui: Problèmes et Méthodes», paru en 1995 dans la revue de l'AFLA (Association Française de Linguistique Appliquée).

Or, l'éducation des enfants et adolescents sourds est globalement tributaire de deux points de vue antagonistes que l'on peut porter sur la population sourde: 1°) les sourds sont des personnes qui n'entendent pas; 2°) les sourds sont des personnes qui parlent une autre langue (la Langue des Signes Française).

Le caractère abrupt de cette affirmation se comprend mieux lorsque l'on précise que le premier point de vue est d'ordre médical et s'intéresse plus à la résorption de la déficience qu'à la vie communautaire que mènent les sourds. C'est au contraire la mise en avant de cette vie communautaire qui caractérise le point de vue sociologique. Celui-ci, somme toute discrétisant, -telle personne est ou n'est pas membre de la communauté des sourds-, s'accompagne de considérations fonctionnelles alimentées par la linguistique: même appareillée, une personne est sourde si elle se situe en-deçà d'un seuil fonctionnel de bonne réception d'un message et surtout d'une pluralité de messages oraux (conversation à plusieurs). Ce double regard, sociologique et linguistique, conduit à la prise en compte d'une culture sourde et à la plus visible de ses manifestations, la pratique de la langue des signes. Il est facile de comprendre que le corps médical soit peu réceptif à ce dernier point de vue, et s'intéresse essentiellement à la résorption de la déficience. Le drame, pour la population sourde en France, est bien que les éducateurs, les enseignants spécialisés aient emboîté le pas du discours médical, contradictoire avec la mission de l'école, qui est d'éduquer, non de rééduquer.

Ce drame s'est joué en 1880, suite à un congrès réunissant des spécialistes de l'éducation des sourds, à Milan. Du jour au lendemain, la langue des signes qui, auparavant, était le fer de lance éducatif, a vu son utilisation interdite dans les établissements scolaires. Des systèmes répressifs furent mis en place pour empêcher les élèves de communiquer en signes entre eux. Les professeurs sourds furent mis à la retraite d'office, privant la population sourde de l'exercice de métiers intellectuels. A la suite de cette interdiction, règne depuis plus de cent ans dans les établissements scolaires la méthode orale dite «oralisme».

Ce qui caractérise cette méthode n'est pas tant l'objectif de faire accéder l'enfant sourd à la langue orale de son pays (cela, qui ne le souhaite pas?), que de subordonner l'ensemble des acquisitions à la connaissance préalable de la langue orale, seule admise à véhiculer les informations. On imagine l'effort intense auquel doit être constamment soumis un enfant qui n'entend pas, placé dans des conditions où l'essentiel de ce qu'il doit appréhender passe par l'audition. Comme la langue orale pour l'enfant sourd est ce qui pose le plus de problèmes

et prend le plus de temps (démutisation, lecture sur les lèvres), et que la pédagogie oraliste vise prioritairement son acquisition, autant dire que le retard scolaire et, dans la plupart des cas, l'échec de l'enfant sourd par rapport à son homologue entendant sont institutionnalisés par un tel choix pédagogique.

Si l'on met l'accent sur les principales fonctions langagières et la successivité hiérarchique de leur mise en place dans le cadre du développement de l'enfant, on constate que l'éducation oraliste place l'enfant sourd, dès le début de l'apprentissage d'une langue orale et dans l'accès concomitant à l'écrit, face à des activités langagières qui, normalement, apparaissent plus tardivement. Cet enfant qui n'entend pas, qui ne sait à quoi peut servir de parler, et dont, à plus forte raison, l'expression de l'imaginaire ne passe pas par l'oral, est amené, dès son plus jeune âge à développer des activités métalinguistiques sur des usages qu'il n'a pas encore maîtrisés, qui ne renvoient perceptivement à aucune forme signifiante, et dont il n'a pas la moindre idée qu'ils puissent être porteurs de sens.

Les comportements déviants des jeunes sourds face à l'écrit sont imputables, à notre avis, aux erreurs théoriques présentées plus haut. Le plus grave est que ces erreurs ont engendré, pour la population sourde, des attitudes souvent hostiles envers l'écrit: lire et écrire sont des affaires d'entendants qui ne concernent pas les sourds, alors qu'au siècle dernier, avant l'interdiction de la langue des signes dans les établissements spécialisés, savoir lire et écrire était pour les personnes sourdes le symbole de leur intégration sociale et de leur émancipation.

2. L'éducation bilingue de l'enfant sourd. Spécificités du bilinguisme L.S.F./français

Depuis une quinzaine d'années, en France, quelques enseignants et éducateurs, sourds et entendants, proposent une autre démarche, fondée sur un point de vue socio-linguistique, pour tenter de mettre un terme à l'illettrisme dont est victime la population sourde en partant des constats suivants:

- les sourds pratiquent entre eux la langue des signes et vivent au quotidien une situation de bilinguisme (la langue des signes et le français oral et/ou écrit);
- les seules langues qui, pour des petits enfants sourds, peuvent être l'équivalent théorique d'une première langue, sont des langues des signes;

- la Langue des Signes Française est à même de faire passer et de traduire n'importe quel contenu.

L'option qui en découle vise à mettre en place une éducation bilingue où l'utilisation de la langue des signes permettra à l'enfant sourd de travailler sur le sens, puis, par une sensibilisation au français écrit, d'accéder à un comportement de lecteur-scripteur producteur de sens. Ce n'est qu'ensuite qu'une étape plus réflexive est envisagée, portant sur les différences structurelles entre la langue source (la L.S.F.) et la langue cible (le français écrit). L'éducation bilingue donne en outre aux jeunes sourds la possibilité d'acquérir les différents savoirs scolaires indispensables, au même âge que l'enfant entendant.

Un tel projet est basé sur la prise en compte de la situation de bilinguisme que vivent les personnes sourdes en France. Cette situation présente un assez grand nombre de spécificités:

1 - Quant au nombre de locuteurs qui les pratiquent, les langues des signes, quelles qu'elles soient, sont toujours, par rapport à la, ou aux langues orales qui les environnent, des langues dominées.

2 - Il s'agit d'un bilinguisme sans unité territoriale, éclaté géographiquement.

3 - Pour une très grande majorité d'enfants sourds, - en effet, environ 90% d'entre eux ont des parents entendants -, la langue des signes n'est pas la langue pratiquée en milieu familial.

4 - Enfin, les langues des signes sont des langues sans écriture; certes, il existe des systèmes de notation mis au point par des linguistes, mais ils ne sont pas suffisamment économiques. Il est d'ailleurs probable qu'un système d'écriture efficace et économique des langues des signes, en raison de leur caractère spatial, ne soit pas prêt de voir le jour;

Ces particularités entraînent, dans le cadre d'une éducation qui reconnaît à la langue des signes le statut de première langue de l'enfant sourd, un ensemble de mesures et de résolutions tout à fait spécifiques.

2.1 Caractère minoritaire et éclatement géographique de la L.S.F.

Le caractère, certes minoritaire de la L.S.F. par rapport à la langue dominante qui l'environne est, particulièrement depuis ces dix dernières années, largement compensé par son caractère grégaire. La L.S.F. est en effet une langue en pleine expansion, non seulement de plus en plus de parents entendants et de proches d'enfants sourds apprennent cette langue, mais aussi

des professionnels travaillant auprès d'enfants sourds. La L.S.F. est à présent enseignée officiellement dans certaines universités où elle fait partie des cursus de Sciences du Langage (Paris 8, Poitiers, Rouen). D'autre part, les jeunes élèves entendants, dans les écoles où ont lieu des expériences d'éducation bilingue, sont amenés à apprendre la langue des signes dans le cadre des contacts quotidiens qu'ils entretiennent avec les enfants sourds intégrés dans leur école.

2.2 Les enfants sourds de parents entendants

La focalisation sur l'aspect structural des langues a posé abusivement une normalité de l'apprentissage selon laquelle, seuls les enfants sourds dont la famille est sourde présenteraient des comportements linguistiques cohérents, c'est à dire métalinguistiquement similaires aux enfants entendants. Dès leur naissance, ces derniers sont environnés de messages linguistiques qui ne s'adressent pas à eux, alors que la plupart des enfants sourds, au contraire, apprennent la langue des signes à l'occasion d'échanges qui, presque toujours, les concernent directement. Cet état de fait, incontestable au demeurant, serait alors préjudiciable à l'enfant sourd en ce qui concerne son ouverture sur le monde et son accès aux différents savoirs. C'est un point de vue radical que je ne partage pas: le sens du monde ne se dévoile pas seulement au moyen des signes linguistiques; il y a des savoirs qui se montrent plutôt qu'ils ne se disent, qui se devinent plus qu'ils ne s'explicitent, des savoirs inconscients, des savoirs qui se jouent dans un registre affectif.... Il ne faut pas non plus exagérer l'importance, lors des apprentissages divers, des situations où l'enfant est, en quelque sorte, le tiers à qui l'on ne s'adresse pas. Heureusement pour eux, les parents le savent bien, qui adaptent le contenu des messages qu'ils destinent à leurs enfants. Tout apprentissage réussi repose même sur une modulation incessante de l'adulte par rapport au niveau de compréhension qu'il suppose chez l'enfant, sur les hypothèses qu'il fait sur son savoir déjà là. Sinon, autant mettre la pédagogie au placard.

S'il est bien vrai que l'enfant sourd qui a des parents entendants n'est placé dans des situations d'apprentissage de la Langue des Signes que lorsqu'on s'adresse à lui, ce n'est là qu'un problème d'environnement social qui peut être modifié sans grandes difficultés. Les Institutions, autrefois, tenaient ce rôle de lieu pourvoyeur de langue. De nos jours, avec la facilitation des rencontres entre parents entendants et parents sourds, entre adultes et enfants sourds, la vidéo, la création de filières bilingues, l'existence de lieux de culture (I.V.T., La Villette, (etc.)...), l'enfant sourd peut être amené à vivre une multitude de situations où les signes qu'il voit faire autour de lui ne le concernent

pas. Il s'agit donc d'un problème technique: créer les conditions optimales de cet environnement scolaire et extra-scolaire. Comme nous l'avons dit, le cas des enfants sourds ayant des parents entendants est essentiellement de l'ordre de la résolution de problèmes techniques: multiplication des lieux d'enseignement de la langue des signes pour les parents et les proches entendants, création de réseaux de nourrices sourdes, de centres d'éducation précoce bilingue pour les touts petits. Problèmes techniques qui dépendent en grande partie de la volonté des pouvoirs publics (en fait des personnes qui dans les Ministères concernés, Education Nationale et Affaires Sociales sont chargés de l'éducation des enfants sourds) de les réaliser, et c'est bien là que réside en fait tout le problème.

2.3 La L.S.F. est une langue sans écriture

Une chose est claire: à l'heure actuelle, pour les enfants sourds dont les parents sont entendants et ont choisi une éducation bilingue, l'école est le lieu principal d'apprentissage de leur première langue, la langue des signes; apprentissage qui s'effectue bien souvent auprès d'un modèle adulte unique (l'enseignant sourd de la classe, dont le rôle pédagogique est considérable, puisqu'il est aussi, pour de nombreux enfants le seul pourvoyeur de langue). Cela pose le problème de la norme de la L.S.F., que nous n'aborderons pas, mais dont nous avons discuté ailleurs, à savoir: à quelle langue des signes l'enfant va-t-il avoir accès en premier lieu? Ce problème est loin d'être simple et a été la source de nombreux conflits parmi les personnes désirant mettre en place, par la voie associative, une éducation bilingue pour l'enfant sourd. Très brièvement, la réponse la moins nocive que peut apporter le linguiste est que l'enfant aura la meilleure idée possible de la norme de la langue des signes s'il est confronté à un maximum d'usages et de situations auprès d'adultes sourds différents (dans la communication courante et en salle de classe, on n'a pas forcément recours aux mêmes exigences concernant la langue et le registre de langue à utiliser). Là encore, s'il en existe la volonté politique, ce ne sont après tout que des problèmes techniques (nécessitant une réflexion théorique préalable, il est vrai), auxquels il s'agit d'apporter une solution.

Toujours est-il que, même en l'absence d'une politique et d'une planification linguistiques officielles cohérentes concernant l'éducation bilingue des enfants sourds, l'enfant sourd intégré dans un centre pratiquant une éducation bilingue sait une multitude de choses que le petit enfant sourd du même âge ayant été scolarisé dans un centre oraliste ne soupçonne même pas. Il sait, au même âge que les enfants entendants à quoi sert le langage, quelles en sont les

fonctions. Très tôt, il a acquis, autant par rapport à ses propres productions langagières que par rapport à celles d'autrui, une *distance métalinguistique* qui lui permet de poser des questions sur ce qui se dit, de demander des reformulations, des définitions, puis de reformuler et de définir lui-même les signes qu'il utilise. Il peut rire de messages linguistiques, il peut jouer avec les signes, il possède aussi une quantité d'informations et déploie des activités sur le monde inenvisageable dans un système d'éducation où la langue des signes n'a pas place. Quant à ses rapports avec la langue dominante, l'éducation bilingue - parce que l'enfant sourd sait qu'une langue orale, c'est pareil pour les entendants, que la langue des signes pour les sourds - met heureusement fin aux conceptions magiques et chosifiantes, qu'il pouvait se faire à son propos.

3. L'entrée dans l'écrit

Avant de lui faire adopter une activité métalinguistique face au français écrit, il conviendra, de sensibiliser l'enfant sourd aux *fonctions* et aux *opérations* que l'écrit rend possibles. Pour cela, nous insistons sur le fait que cette activité préparatoire peut se faire sur et à partir de la langue des signes, non pas en utilisant l'écrit lui-même, puisque la L.S.F. ne s'écrit pas, mais la vidéo. En effet, une utilisation judicieuse de la vidéo permet à l'enseignant de passer en revue le paradigme presque complet des fonctionnalités de l'écrit. Soit des productions «orales» effectuées en langue des signes, par exemple, une leçon faite en classe. La vidéo, comme l'écrit, permet d'archiver, de revenir en arrière. On peut effectuer des arrêts sur image, effacer, corriger, remplacer quelque chose par autre chose. On peut proposer des résumés, filmés eux aussi, et l'enfant peut consulter ce qui est archivé comme mémoire de la classe. Les nombreuses manipulations que la vidéo présente en commun avec l'écrit, préparent l'enfant sourd à une entrée plus confortable dans l'univers de l'écrit.

Passé le cap de cette sensibilisation, et lorsque le recul de l'enfant sourd sur sa propre langue est suffisant, il est alors possible d'envisager un travail plus explicite sur le français écrit. Sans entrer dans des détails techniques, je tiens à défendre une *démarche d'accès descendante* plutôt qu'ascendante, partant du niveau cognitivo-sémantique pour aboutir, en fin de parcours, au niveau syntaxique et morphologique. Pour des raisons théoriques d'abord: je pense, et mes recherches sur la langue des signes ne font que le confirmer, que la syntaxe et la morphologie sont des réponses adaptées économiquement à des problèmes qui se situent à un niveau supérieur, et pour tout dire, en amont phylogénétiquement.

D'autre part, pour des raisons plus techniques liées à l'objet particulier qu'est la Langue des Signes Française, partir du bas niveau est extrêmement complexe en raison de l'écart structural entre la L.S.F. et le français. A titre d'exemple, voici un rappel de certaines caractéristiques structurelles de la Langue des Signes Française, qui permettront d'entrevoir l'importance de l'écart avec les structures du français et la difficulté d'une démarche qui se voudrait ascendante (de la phonologie à la sémantique):

- tout d'abord, *l'iconicité* de la langue des signes, particulièrement en ce qui concerne les activités narratives. Il s'agit là de structures très éloignées des structures phrastiques auxquelles on a affaire dans une langue écrite; elles permettent de montrer et de faire «comme si», tout en disant.
- la *simultanéité* des paramètres de formation des signes lexicaux: configuration de la ou des mains, emplacement sur le corps du locuteur ou dans l'espace situé devant lui, orientation des mains, mouvement réalisé par la ou les mains, chacun de ces paramètres constituant un paradigme d'unités signifiantes.
- la découverte que certaines des unités inventoriées dans chacun de ces paramètres pouvaient à elles seules être porteuses de *sens*. De nombreux signes, en particulier les verbes, correspondent à une condensation d'atomes de sens véhiculé par chaque paramètre pris isolément. Cette caractéristique est à la base des créations métaphoriques (voir plus loin). De plus, chacun des paramètres de formation est spécialisé dans des indications sémantiques: la configuration de la main dans la reprise de l'un des participants du procès de l'énoncé (agent patient instrumental...), le complexe orientation-mouvement dans l'attribution du rôle actif ou passif des mêmes participants, le mouvement dans le caractère aspectuel du procès de l'énoncé; l'emplacement sur le corps a parfois à lui seul, valeur locative.
- une utilisation massive et presque toujours pertinente de l'espace dans le cadre des relations des signes entre eux, de la création, par la direction du regard du locuteur, de micro-espaces de référence dans lesquels les signes viennent se placer, de la reprise anaphorique des signes par des formes spécifiques de la main (classificateurs) ou par pointage de la portion d'espace où ils ont été précédemment émis.
- la mimique faciale et les mouvements du visage (légers hochements de tête), manifestent l'intrusion structurelle du sujet de l'énonciation dans son propre discours.

On a donc affaire à une autre spécialisation paramétrique de plus grande envergure: le regard participe à la construction d'une référence et inscrit les changements de registres discursifs, la mimique concerne le sujet de l'énonciation, les signes sont relatifs au contenu de l'énoncé.

Le fait de penser ces structures comme le fruit d'une co-adaptation maximale entre une économie gestuelle et le fonctionnement du système visuel signifie, d'une part, que chaque type de structure (phonologique, syntaxique...) se présente comme la résolution de problèmes qui se situent à un niveau supérieur (les structures syntaxiques seraient, par exemple, des réponses formellement appropriées à des «contraintes» sémantiques beaucoup plus largement partagées par les différentes communautés linguistiques), d'autre part qu'on ne peut évoquer un problème global comme la construction du sens à partir d'un prisme structural bâti sur les seuls fondements de l'oralité et de la linéarité des langues orales. On voit donc qu'un accès au français écrit partant du bas niveau structural serait particulièrement délicat à assurer auprès des enfants sourds dans le cadre d'une éducation bilingue. Partant de la langue des signes, il convient donc, aussi de partir du sens et de l'interprétation.

4. Accès explicite aux structures du français écrit

Deux exemples, bien connus des spécialistes, illustreront notre propos; il s'agit de deux domaines du français écrit que les enfants sourds ont beaucoup de difficultés à manier.

Le premier concerne l'utilisation respective des *articles défini et indéfini*. Syntaxiquement équivalents, - d'où la non pertinence à les aborder à partir du bas niveau -, on sait que leur utilisation correcte a à voir avec la construction - cohérente - d'une référence et pose beaucoup de problèmes aux enfants sourds. Or, comme les noms d'une langue orale, les signes à valeur nominale s'inscrivent dans une opération d'instanciation (cf. R. Langacker, 1991, Foundations of Cognitive Grammar, tome 2) ou, si l'on préfère, *d'ancrage référentiel*, permettant de différencier l'individu instancié du type. Deux manières d'instancier entrent alors en concurrence en LSF: 1°) soit au moyen de pointages (avec toutes leurs valeurs afférentes: pointage précédé du regard, soutenu par le regard, non regardé, pointage simple doublé ou répété, pointage cataphorique, simultané ou anaphorique par rapport à l'unité standard; 2°) soit, lorsque l'énoncé bascule dans le «comme ça», par reprise anaphorique du signe standard au moyen d'une configuration manuelle de grande iconicité. Quant à l'opération d'accrochage référentiel des noms compte tenu des savoirs partagés - contextuels entre autres - par les co-énonciateurs, elle est soit réalisée formellement au moyen de mimiques faciales intervenant durant la réalisation du signe, comme c'est le cas pour les démonstratifs (rétractation des lèvres et aspiration) ainsi que

pour l'indétermination stricte («un quelconque»: rapide gonflement d'une joue suivi d'une légère explosion); soit déduite de la richesse même de l'encadrement contextuel (types de pointage, choix de la grande iconicité, croisement des regards, micro hochements de tête à valeur phatique) apportant, pour qui interprète le message, les informations suffisantes à la démarcation de valeurs similaires à celles du défini ou de l'indéfini en français.

Le deuxième exemple a trait, aux *images* et aux *métaphores*. Celles-ci sont nombreuses en L.S.F. et, souvent, sont identiques, quant à leur contenu signifié, à celles que l'on trouve communément en français. Toutefois, les procédés de métaphorisation sont, quant à eux, très différents de ceux que l'on trouve dans les langues orales, et relèvent de processus de *condensation* et de *déplacement* des formes, non de la succession d'unités minimales dont l'ensemble donne lieu à un dégagement de sens différent de la somme des sens des unités utilisées. Un parallèle par traduction entre images et métaphores en L.S.F. et images et métaphores en français permettrait aux élèves sourds d'assimiler le fait que le sens des mots est fonction du contexte, alors que la démarche inverse part du mot et attribue à chacun un sens propre et un sens figuré, - je ne vois toujours pas l'intérêt d'une telle division; en quoi le sens figuré serait-il moins propre ou plus second par rapport à un sens dit premier ? -. On touche, là aussi, à un versant de l'enseignement de l'écrit où l'éducation oraliste s'est montrée particulièrement défaillante: par le nombre insuffisant de données linguistiques à l'oral, mais surtout par l'incapacité de l'école oraliste à faire faire aux élèves sourds un travail, (ne serait-ce que faute de temps matériel) sur la dimension paradigmatique. Les hypothèses que ceux-ci formulent quant au sens d'un texte écrit ne se font que sur de l'attesté et se limitent à une réflexion sur des formes effectives et visibles.

5. Perspectives d'avenir

Ces dix dernières années, beaucoup de changements positifs ont eu lieu dans le monde des sourds: l'apparition du Minitel qui, permettant aux sourds de se téléphoner en temps réel au moyen de l'écrit, a contribué à changer en profondeur le regard autrefois négatif qu'une majorité d'entre eux portaient sur l'écrit; le phénomène très général de reconnaissance de la langue des signes, inauguré par la vague des cours de L.S.F. pour un public d'adultes entendants, s'est étendu au monde scientifique et artistique: pièces de théâtre en Langue des Signes, animation en L.S.F. à la Cité des Sciences et de l'Industrie, au Musée du Louvre...

Enfin, depuis 1991, le droit des parents au choix d'une éducation bilingue pour leur enfant sourd est inscrit dans la loi. Le problème majeur concerne son application. On l'aura compris, en effet, l'éducation bilingue n'a plus rien à voir avec la rééducation d'une audition défaillante, ni avec un montage phonétique artificiel d'inspiration behaviouriste. Elle s'inspire des méthodes et des techniques de l'enseignement général au moyen d'une langue première (en l'occurrence la langue des signes française), et de l'enseignement du Français Langue Etrangère. En fait, la situation actuelle dans les écoles, derniers lieux en France à enregistrer le changement, est pour le moment bloquée en raison de l'immobilisme de l'administration: d'une part des sourds adultes, désireux d'enseigner auprès d'enfants sourds, possèdent la langue des signes et communiquent sans problèmes avec les enfants sourds, mais ne bénéficient toujours pas de formation pédagogique digne de ce nom; d'autre part, des enseignants entendants ayant une connaissance rudimentaire de la langue des signes sont dans l'incapacité de communiquer efficacement avec leurs élèves sourds. Et pourtant, des deux côtés, existe un même désir de voir entrer l'enfant sourd dans un système d'éducation bilingue; il serait temps, afin de rendre possible le choix entre oralisme et éducation bilingue, d'assurer simultanément ces deux formations: 1) formation pédagogique pour les personnes sourdes adultes, 2) apprentissage accéléré et intensif de la langue des signes pour les enseignants entendants. C'est seulement à ce prix que les actions pédagogiques auprès d'enfants sourds entreront enfin dans un processus normal de communication, de socialisation et d'instruction.

Christian CUXAC est professeur de linguistique
à l'Université Paris VIII

Langage & pratiques, 1999, 23, 27-46

La lecture chez l'enfant sourd profond: conditions d'acquisition

Jesus Alegria

Résumé

La psychologie cognitive de la lecture a mis en évidence le rôle que joue la structure phonologique des mots dans le processus de lecture et surtout dans l'acquisition de cette habileté. Ceci conduit à faire l'hypothèse que les difficultés des sourds dans ce domaine résultent en grande partie de la faiblesse de leurs ressources phonologiques. La possibilité de développer une habileté de lecture de niveau élevé sans faire appel à la phonologie y est discutée. Par ailleurs l'article examine le rôle de la lecture labiale et des aides visuelles associées ((le LPC) dans l'élaboration de représentations phonologiques des mots, et plus généralement dans le développement d'habiletés linguistiques générales nécessaires pour lire. La notion d'une phonologie qui n'est pas (exclusivement) d'origine auditive mais visuelle est discutée en détail. Finalement un certain nombre de travaux expérimentaux explorant directement les mécanismes de lecture des enfants sourds permettent de conclure que l'enfant sourd n'est pas irrémédiablement à l'écart de la langue écrite. En effet il est montré qu'il peut développer des représentations phonologiques et qu'il s'en sert pour lire et apprendre à lire.

1. La lecture chez l'enfant sourd: origine des difficultés

Lire efficacement est une condition sine qua non pour trouver une place acceptable dans notre société. Si la surdité ne constituait pas un obstacle majeur à l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire si l'enfant sourd pouvait devenir lecteur efficace comme l'entendant, l'essentiel de la problématique sociale liée à ce déficit sensoriel disparaîtrait ... mais ce n'est pas le cas. Nous allons voir qu'un nombre important de jeunes sourds se trouvent dans une situation d'illettrisme. Stanovich (1986) dans un article célèbre a développé la notion d'*effet Mathieu* en rapport avec la lecture. Il reprend la parabole rapportée par l'évangéliste du même nom suivant laquelle les pauvres deviennent de plus en plus pauvres et les riches de plus en plus riches. Ainsi un déficit initial même limité en lecture va

avoir des conséquences de plus en plus importantes à cause du rôle de la lecture dans l'acquisition de connaissances.

Parmi les travaux destinés à évaluer objectivement la situation, celui de Conrad (1979) est un exemple particulièrement clair et bien documenté. Cet auteur a examiné la totalité des adolescents terminant l'enseignement spécial pour déficients auditifs en Angleterre et au Pays de Galles entre 1974 et 1976. L'échantillon comportait au départ 445 jeunes dont l'âge variait entre 15 et 16 ans et demi. Ce nombre a été réduit à 355 suite à l'élimination des jeunes qui auraient rendu l'interprétation des résultats difficile (par exemple, surdité survenue après la troisième année, information insuffisante concernant l'histoire médicale ou scolaire, langue utilisée par les parents autre que l'anglais, etc.). Les résultats de cette étude qui concerne le niveau de lecture atteint par ces adolescents sont accablants. Si l'on considère le groupe dont la perte auditive dépassait 85 dB, le niveau médian de lecture était de 7 ans et demi (niveau atteint normalement en deuxième année primaire). Il est difficile de fixer des limites précises, mais si l'on admet que la lecture devient fonctionnelle vers la fin de l'école primaire, on constate que moins de 15% des adolescents examinés dans cette étude atteignaient ce niveau de lecture correspondant. Le niveau de perte auditive est un facteur important de réussite dans le domaine de la lecture. Dans cette étude, Conrad trouve que, chez les jeunes dont la perte auditive était inférieure à 85 dB, le niveau médian de lecture était de 10 ans, et environ un tiers d'entre eux atteignaient un âge de lecture de 11-12 ans.

Les modèles de lecture et d'acquisition de cette habileté que nous propose actuellement la psychologie cognitive supposent que le lecteur possède une compétence linguistique primaire, celle qui lui permet de comprendre et produire sa langue maternelle. Lire est une activité secondaire qui exploite cette compétence préalable. Apprendre à lire va consister à développer des mécanismes donnant accès aux connaissances linguistiques à partir du texte et non pas du message oral.

La condition évidente d'acquisition de la lecture est la possession des connaissances linguistiques développées préalablement. Lire va certainement contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, de certains aspects du vocabulaire et de la syntaxe peu fréquents dans la langue orale, mais l'essentiel de la compétence linguistique de l'enfant entendant est présente au début de l'apprentissage de la lecture. Ceci est loin d'être le cas de l'enfant sourd comme le montrent les travaux portant sur ses connaissances linguistiques en langue orale (voir Lepot-Froment & Clerebaut (1998) pour un recueil en français des données à ce sujet).

Une deuxième condition d'acquisition de la lecture essentielle dans le cas de la surdité concerne la dimension phonologique de la langue. La raison en est que les lettres ou groupes de lettres qui constituent les mots écrits représentent des phonèmes. Le rôle de la phonologie est particulièrement important au niveau du processus d'acquisition de la lecture.

Une raison pour considérer séparément ces deux conditions d'acquisition de la lecture chez l'enfant sourd est que, dans son cas, il est en principe concevable de considérer l'existence de connaissances linguistiques, notamment lexicales, élaborées grâce à la langue des signes qui n'auraient pas de phonologie associée. Ceci soulève la question de l'apprentissage de la lecture avec comme langue de base la langue des signes. Certains auteurs ont soutenu l'idée qu'il fallait remplacer la langue orale par la langue des signes dans l'éducation précoce des enfants sourds, car cette langue est en mesure de remplir les fonctions communicatives et cognitives que la langue orale remplit chez les entendants. L'option «tout signes» ne résout toutefois pas le problème de l'acquisition de la lecture dans un système alphabétique. Ceci provient du fait évoqué ci-dessus que la connexion entre la langue orale et la langue écrite se fait via la phonologie. Or la phonologie spécifique de la langue des signes (sa structure sous-lexicale: les paramètres de formation des signes) est de nature différente de celle représentée dans la langue écrite, qui correspond à la phonologie de la langue orale. Nous allons examiner cette question en détail dans le chapitre suivant.

2. Mécanismes d'acquisition de la lecture: avec ou sans support phonologique?

La notion que la langue des signes pourrait constituer un support pour l'acquisition de la lecture suppose qu'il est possible d'associer les mots écrits aux représentations mentales des signes. Ce mode d'association est de nature *logographique* et diffère du mode phonologique sur trois points importants qui ne sont pas indépendants les uns des autres.

- Le premier porte sur la relation que le mot écrit entretient avec le concept qu'il représente. Ce lien est soit *arbitraire*, soit phonologiquement motivé. Par exemple les concepts de DEUX et de TROIS peuvent être représentés par les logogrammes «2» et «3» respectivement. Cette association est arbitraire: rien ne nous empêcherait de désigner DEUX par le logogramme «3» et TROIS par «2». Il n'en va pas de même pour les représentations orthographiques «deux» et

«trois» pour quelqu'un *qui connaît le français* (on ne pourrait pas les échanger comme on échangerait les logogrammes «2» et «3»). La notion de *connaître le français* est évidemment essentielle dans ce raisonnement.

- Le second point à examiner concerne le type d'*apprentissage* qui permet d'associer le concept au mot écrit. Dans un système logographique, la seule façon d'apprendre est strictement «par cœur». Dans un système phonographique, la possibilité existe d'apprendre la correspondance entre le mot écrit et sa signification non pas par cœur, mais via la représentation phonologique du concept.

- Le troisième point concerne l'existence de procédures *génératives* qui permettent d'identifier des mots écrits en toutes circonstances. La générativité de tout système d'écriture est fondée sur la phonologie. Un système logographique n'est pas génératif: tout nouvel élément doit être appris par cœur (la connaissance des logogrammes «2» et «3» ne permet pas de déduire le «4»). La générativité du système joue un rôle majeur dans l'acquisition de la lecture (pour un examen détaillé en français de cette question, voir le recueil d'articles publiés par Rieben & Perfetti (1989) et le numéro spécial de la revue *Glossa* (1995) consacré à la langue écrite).

Ces considérations sur la structure du système orthographique et les modalités qu'il impose à son acquisition nous permettent d'envisager la question de l'apprentissage de la lecture avec la langue des signes comme compétence de base. Cette notion trouve un certain appui empirique dans les travaux montrant que les enfants sourds issus de familles de sourds ont en moyenne des performances en lecture supérieures à celles des sourds fils d'entendants (Conrad, 1979; Strong & Prinz, 1998).

Il serait du plus grand intérêt d'examiner de manière détaillée les mécanismes de lecture utilisés par les enfants sourds fils de sourds, surtout ceux qui ont des performances élevées en lecture. Lisent-ils comme les entendants «bon lecteurs», c'est-à-dire en mettant en jeu des représentations phonologiques des mots? Ou bien, ont-ils développé des procédures particulières? Et si oui, lesquelles?

Une éventualité évoquée ci-dessus consistait à penser que les mots écrits seraient comme des logogrammes, appris par cœur et identifiés globalement. La compétence lexicale issue de la langue des signes permet certainement de réaliser cette tâche. Le problème est de savoir quel niveau de lecture (au sens quantitatif

de cette notion) peut être atteint avec cette procédure par une personne sourde possédant essentiellement (voire exclusivement) la langue des signes comme support. Les théories concernant les mécanismes d'acquisition de la lecture permettent de prévoir des difficultés majeures. L'apprenti lecteur possédant la langue des signes mais *ignorant tout de la phonologie* orale devrait apprendre strictement par cœur la correspondance entre les mots écrits et les signes correspondants. Il est certain que l'on peut apprendre de cette manière quelques centaines de mots écrits, mais un lecteur habile doit impérativement être capable d'en identifier plusieurs milliers. Les limites d'une procédure strictement logographique ne sont pas connues. L'examen des typologies de dyslexiques toutefois donne certaines indications à ce sujet. Les dyslexiques dits phonologiques possèdent des processus d'identification des mots se basant essentiellement sur le stockage des représentations orthographiques globales. Le recours à la phonologie dans ce processus est faible. Le fait qu'ils soient dyslexiques, c'est-à-dire qu'ils lisent pauvrement, suggère qu'en l'absence de ressources phonologiques, le niveau de lecture que l'on peut espérer atteindre est relativement faible.

Il est important d'ajouter que l'idée d'une personne sourde *ignorant tout de la phonologie* est peu vraisemblable. Nous allons discuter dans la suite la notion de *phonologie d' origine visuelle* (essentiellement celle fournie par la lecture labiale). Il est inévitable que même la personne sourde dont la langue maternelle est la langue des signes développe, par son contact avec les entendants, des représentations phonologiques de la langue orale en association avec les représentations signées. L'existence de telles représentations et leur utilisation pour lire et surtout pour apprendre à lire est, elle aussi, une question qui doit être établie empiriquement. En tout cas, rien ne nous permet de l'exclure a priori.

La conclusion de cette discussion est qu'outre l'établissement du niveau de lecture atteint par un enfant sourd, il faut examiner les mécanismes de lecture utilisés, et tout particulièrement établir la présence d'une activité phonologique sous-jacente (un exemple de cette démarche sera envisagé dans la section 4).

3. Phonologie d'origine visuelle

La question abordée dans cette section concerne la possibilité de développement de codes phonologiques chez le sourd profond de naissance, c'est-à-dire en l'absence d'information acoustique exploitable. Le rôle de la lecture labiale (LL) et d'une forme particulière d'aide manuelle à la LL appelée le Cued

Speech (Langage Parlé Complété ou LPC en français) sera brièvement examiné (pour un examen plus détaillé voir Alegria, Leybaert, Charlier & Hage, 1992; Leybaert, Alegria, Hage & Charlier, 1998).

Avant d'aborder l'étude de ces questions, il est utile de dissiper un malentendu fréquent au sujet de la notion de représentation phonologique. Cette notion appliquée au cas du sourd peut paraître surprenante tant l'idée que la phonologie est une notion strictement associée à celle d'audition est forte. Cette notion est toutefois incorrecte. Les représentations phonologiques ont un caractère abstrait. Ceci veut dire qu'elles se situent au-dessus des informations concrètes qu'elles soient d'origine auditive, visuelle, motrice, kinesthésique, ou autres. La représentation phonologique d'un mot est une collection de traits abstraits qui permettent de le distinguer d'autres mots de la langue. Ainsi, par exemple, les mots «beau» et «bas» diffèrent l'un de l'autre par la voyelle finale dont les traits phonologiques d'origine visuelle (arrondie ou ouverte), suffisent pour faire la différence. Des informations purement visuelles ne permettent cependant pas de distinguer entre «beau«et «peau». Les consonnes initiales dans cet exemple se différencient par leur caractère sonore vs sourd qui n'est pas transmis par la lecture labiale. La représentation dans ce cas possède des indices supplémentaires. Tout se passe comme si la représentation ne gardait pas trace des informations sensorielles qui avaient contribué à son élaboration. Ceci permet d'expliquer que, malgré une déficience auditive profonde, certains enfant sourds possèdent et utilisent effectivement des représentations phonologiques de la langue.

3.1 La lecture labiale

Il existe une littérature importante montrant que la LL facilite la compréhension de la parole présentée dans de mauvaises conditions d'écoute: bruit, personnes âgées, langue ou accent inhabituel, etc. (Sumby & Pollack, 1954; Erber, 1969, 1974; Binnie, Montgomery & Jackson, 1974; Reisberg, McLean & Goldfield, 1987). Ce rôle de simple facilitateur a été modifié radicalement au cours des 20 dernières années suite aux travaux de McGurk & McDonald (1976). Ces auteurs ont montré que, dans une situation où le sujet entend la syllabe /ba/ alors qu'il voit simultanément un visage prononçant la syllabe /ga/, il perçoit la syllabe /da/. Ce résultat implique que des informations provenant de la LL interviennent dans le processus même de traitement de la parole, et a forcé à réviser les théories exclusivement auditives (Liberman & Mattingly, 1985).

Le phénomène d'intégration audiovisuelle est déjà présent chez des enfants en âge pré-scolaire (McGurk & McDonald, 1976, Massaro, 1987). Plus

spectaculaire certainement est le fait qu'au moins certains aspects de cette intégration sont présents chez le nourrisson (Kuhl & Meltzoff, 1982; McKain, Studdert-Kennedy, Spieker & Stern,1983; Burnham, 1998). En utilisant le paradigme de préférence, les auteurs précités ont montré par exemple que des nourrissons âgés de 18 à 20 semaines regardent le visage qui produit le geste correspondant à la voyelle présentée auditivement plutôt qu'un geste qui n'y correspond pas (p. ex. s'il entend /a/ et qu'il est face à deux visages filmés, l'un qui produit /a/ et l'autre /i/, il orientera son regard vers le premier plutôt que vers le second). Cela indique qu'à cet âge le lien entre une certaine configuration visuo-articulatoire et le spectre sonore correspondant est déjà présent (pour un examen approfondi des différents aspects de la perception audiovisuelle de la parole, voir les excellents recueils de travaux réalisés par Dodd & Campbell, 1987 et Campbell, Dodd & Burnham, 1998).

3.2 Aide manuelle à la lecture labiale: le Langage Parlé Complété (LPC)

Les faits examinés dans le paragraphe précédent, établis avec des entendants, ont des répercussions importantes dans la compréhension du développement des représentations phonologiques chez les sourds. Dans leur cas, la lecture labiale est la source principale d'information phonologique (Dodd & Hermelin, 1977; Dodd, 1977; 1979; et Dodd, MacIntosh, & Woodhouse, 1998; pour une synthèse des travaux en cette matière). Il est cependant évident qu'il existe une asymétrie profonde entre les contributions de l'audition et de la vision pour ce qui est de la perception de la parole. L'audition seule permet le développement de la parole (voir le cas des aveugles), mais ceci n'est pas le cas de la vision seule. Cette asymétrie est liée au fait que l'information phonologique que fournit la LL seule est de loin plus ambiguë que celle fournie par l'audition seule. Si la LL seule permet la discrimination de mots et la compréhension de phrases à un niveau non négligeable chez le sujet qui possède un lexique et une compétence grammaticale suffisante, il ne semble pas qu'elle seule permette le développement de ces compétences.

Certains praticiens impliqués dans l'éducation orale d'enfants sourds ont conçu des systèmes d'accompagnement manuel de la LL destinés à faire disparaître ses ambiguïtés intrinsèques. La plupart de ces techniques consistent à accompagner la LL de gestes systématiques de la main exécutés près de la bouche et comportant une dimension phonétique qui manque à la LL seule. Par exemple, un geste de la main indique que le phonème transmis par les lèvres est non voisé. Ainsi, le sujet qui perçoit une bilabiale en LL saura qu'il s'agit d'un /p/ et non pas d'un /b/ ou d'un /m/ qui étaient les deux autres candidats possibles.

En règle générale, ces systèmes ont une portée limitée: ils sont utilisés dans l'institution où ils ont été mis au point et ce à des fins pédagogiques (comme support en classe) et logopédiques.

L'un de ces systèmes, le LPC (version française du Cued Speech mis au point pour l'anglais par Cornett, 1967) a eu un développement plus important, et ce, probablement, parce qu'il possède des propriétés originales sur le plan phonologique. L'idée de base est, ici aussi, de faire disparaître les ambiguïtés de la LL, en utilisant des gestes de la main. Nous ne décrirons pas ici ce système (voir Charlier et al., 1990).

Un intérêt exceptionnel du point de vue psycholinguistique concernant le LPC provient du fait qu'il a été adopté par un certain nombre de parents d'enfants sourds comme moyen de communication ordinaire et précoce (avant l'âge de 2 ans dans certains cas). Ceci a créé une situation intéressante sur le plan du développement, dans la mesure où des enfants sourds profonds de naissance ont été exposés à une information linguistique visuelle en principe dépourvue d'ambiguïté, dont on voudrait connaître les résultats sur le plan lexical, syntaxique et phonologique.

3.3 LPC, traitement de la parole et développement phonologique

La première question qui peut être posée au sujet du LPC est de savoir s'il réussit effectivement à améliorer la perception du message oral. Cette question a été abordée expérimentalement. Nicholls & Ling (1982) ont examiné un groupe de jeunes sourds éduqués dans une école en Australie, qui utilisait le Cued Speech comme moyen principal de communication depuis une dizaine d'années. La tâche était d'identifier soit la consonne dans une syllabe CV ou VC, soit le dernier mot d'une phrase. Les stimuli étaient présentés soit en LL seule, soit en LL avec LPC. Les résultats montrent des améliorations substantielles grâce au LPC.

Nous avons examiné un groupe de sourds connaissant le LPC, dont une partie l'utilisait systématiquement dans leur famille depuis un âge précoce (groupe «maison»). Les autres (groupe «école») pratiquaient le LPC exclusivement à l'école, et ce depuis un âge plus tardif (Charlier, Hage, Alegria & Périer, 1990). Des phrases étaient présentées aux sujets sur un écran de TV avec et sans LPC. Leur tâche était de choisir parmi quatre dessins celui qui correspondait à la phrase présentée. Les résultats montrent des améliorations significatives de la performance grâce au LPC. L'amélioration du groupe «école» était moins importante que celle du groupe «maison»: le pourcentage de réponses correctes en LL seule

était de 37% et 39% respectivement (proche du niveau du hasard qui était de 25%, ce qui montre que les phrases en LL seule étaient particulièrement difficiles). Le LPC faisait passer respectivement ces valeurs à 53% et 72% de réponses correctes.

Dans la troisième expérience (Alegria, Charlier & Mattys, 1999), de jeunes sourds appartenant à des groupes «maison» et «école» ont été soumis à une tâche d'identification de mots et de pseudo-mots présentés en LL avec et sans LPC. Les résultats montrent des améliorations de performance dues au LPC dans les deux groupes. L'amélioration était ici aussi plus importante dans le groupe «maison», et cette différence entre groupes était particulièrement prononcée dans la condition pseudo-mots (dans ce cas le pourcentage de réponses correctes passait de 18% à 59% grâce au LPC dans le groupe «maison» et de 8 à 24% dans le groupe «école»). Les différences observées entre les deux groupes au niveau des pseudo-mots suggèrent une plus grande efficacité pour le traitement de l'information phonologique brute (sans appui lexical permettant de réduire certaines incertitudes) dans le groupe LPC «maison».

Dans la mesure où le LPC est effectivement exploité par l'enfant au niveau de la perception du langage, il est possible de prévoir toute une série de conséquences au niveau de ses compétences liguistiques et métalinguistiques, et en particulier de celles qui sont en rapport avec la phonologie. Notre équipe a consacré des travaux expérimentaux à ces questions. Je n'en ferai qu'une évocation rapide dans ce texte (voir Alegria, Leybaert, Charlier & Hage, 1992 et Leybaert, Alegria, Hage & Charlier 1998 pour un exposé plus complet).

Avec Catherine Hage, nous avons fait l'hypothèse que le LPC devrait avoir des effets particulièrement saillants au niveau de certains aspects de la morpho-phonologie, en particulier de ceux qui sont difficilement perceptibles en LL seule. Cette hypothèse a été explorée dans une série d'expériences portant sur la connaissance du genre grammatical et des prépositions arbitraires telles que «rouler à vélo», «voyager en avion», (etc.). Les résultats montrent que les enfants exposés précocement au LPC avaient des performances significativement supérieures à celles du groupe contrôle d'enfants sourds ayant eu une éducation orale précoce sans LPC. Il est important d'ajouter que la différence entre groupes persiste quand le niveau de vocabulaire des enfants est contrôlé (Hage, Alegria & Périer, 1991).

Une deuxième hypothèse concernant les effets éventuels de l'exposition précoce au LPC est que, dans ces conditions, les enfants pourraient stocker en

mémoire des représentations phonologiques des mots complètes et non ambiguës. Ces représentations devraient permettre aux enfants de faire des opérations métaphonologiques de segmentation en unités sous-lexicales. Ceci a été vérifié dans des tâches de jugement et de production de rimes (Charlier & Leybaert, soumis).

4. Mécanismes de lecture et d'écriture chez l'enfant sourd

4.1 L'assemblage phonologique chez l'enfant sourd

Les travaux discutés dans la section précédente indiquent que l'enfant sourd peut développer des habiletés phonologiques qui pourraient jouer un rôle similaire dans la lecture à celui qu'elles jouent chez l'entendant. Les modèles théoriques de la lecture examinés brièvement mettaient en évidence le rôle central de la phonologie à travers la valeur générative du code alphabétique. La question est de savoir si l'apprenti lecteur sourd peut lui aussi tirer parti des correspondances existant entre lettres et/ou groupes de lettres pour assembler un code phonologique correspondant aux mots écrits, ce qui lui permettrait d'accéder à leur signification. Si tel était le cas, il devrait être capable de réaliser des tâches telles que lire à voix haute des pseudo-mots et dire si un pseudo-mot (par ex. meizon, chèze, etc.) est homophone ou non d'un mot de la langue. Les entendants utilisent ces procédures pour lire des mots qu'ils n'avaient jamais (ou très peu) rencontrés.

La question de savoir si les sourds utilisent les relations graphème-phonème et vice-versa lorsqu'ils lisent et écrivent, et si oui à quel degré et avec quelle précision, a été explorée expérimentalement. Nous avons étudié l'effet de la régularité sur les performances de lecture et d'écriture d'enfants sourds. Le principe de l'évaluation était le suivant. Les mots réguliers (par ex. fumée, oiseau) peuvent être écrits (ou lus) correctement, soit par le biais des connaissances grapho-phonologiques, soit en retrouvant leur forme orthographique stockée en mémoire. Par contre, l'orthographe (ou la lecture) correcte des mots irréguliers ne peut être obtenue qu'en faisant usage de la connaissance de la forme orthographique du mot stockée en mémoire. L'utilisation des régularités conduirait à des erreurs compatibles avec la phonologie (par exemple, le sujet écrirait fame pour femme; onion ou ognon pour oignon). L'absence de différence entre les performances concernant les mots réguliers et irréguliers indique l'utilisation exclusive des connaissances stockées dans le lexique du sujet. En revanche, la présence d'un effet de régularité témoignerait de l'intervention des

connaissances des relations grapho-phonologiques durant la tâche. Les résultats de plusieurs études basées sur ce principe ont montré que les sujets sourds, comme ceux des groupes contrôle d'entendants, obtiennent de meilleures performances pour les mots réguliers que pour les irréguliers, aussi bien en lecture qu'en écriture. Ceci s'observe tant pour l'anglais (Burden & Campbell, 1992; Hanson, Shankweiler & Fischer, 1983) que pour le français (Leybaert & Alegria, 1995). Toutefois, alors que les enfants entendants de deuxième année ne font quasiment pas d'erreurs lorsqu'ils écrivent des mots réguliers (ex: ours, bleu, armoire), les sujets sourds en commettent un certain nombre (par ex. ourch pour ours, belu pour bleu, amoire pour armoire). Ceci signifie que les sujets sourds tirent moins de bénéfice que les entendants de l'existence de régularités entre la parole et l'orthographe, c'est-à-dire que, pour eux, l'orthographe française est moins transparente, probablement parce que leurs représentations de la parole sont moins précises et complètes que celles des entendants.

L'analyse qualitative des erreurs d'orthographe des sujets est également informative. La majorité (environ 90%) des erreurs commises par les sujets entendants sont compatibles avec la prononciation du mot (ex: trin pour train). Ce type d'erreurs montre que l'enfant possède des représentations phonologiques des mots et qu'il les utilise pour écrire. Les enfants sourds produisent également un certain nombre d'erreurs compatibles avec la prononciation (environ 30%), mais ces erreurs étaient considérablement moins nombreuses que chez les sujets entendants. D'autres erreurs récurrentes (par ex. banche pour bouche; ourch pour ours; pychama pour pyjama) suggèrent que ces enfants sourds avaient une représentation exacte du nombre de phonèmes présents dans le mot, mais qu'ils ne connaissent pas l'identité précise de ces phonèmes. Comme nous l'avons déjà indiqué au début de cette section, de telles erreurs peuvent provenir du manque de précision de l'information fournie par la LL, tout en ayant une base phonologique. Enfin, et ceci est une observation issue de plusieurs études différentes, les enfants sourds font plus d'erreurs de transposition (belu pour bleu; sorpt pour sport) que les entendants (environ 7% contre 1%, respectivement). Ce type d'erreurs révèle que l'enfant n'a pas utilisé, ou a mal utilisé, les correspondances phonèmes-graphèmes. On peut penser qu'il s'est servi d'une représentation visuelle (visuo-orthographique) du mot dont l'ordre des lettres est instable ou erroné.

En résumé, les personnes sourdes ne sont pas limitées à l'utilisation exclusive de la connaissance de la forme orthographique des mots, tant en écriture qu'en lecture. Elles ne traitent pas les mots écrits comme s'il s'agissait de logogrammes. Cependant, leur utilisation de cette source de connaissances

orthographiques est limitée par le caractère imprécis et/ou incomplet de leurs représentations phonologiques.

4.2 La précision des représentations phonologiques: rôle du LPC

L'exposition précoce au LPC, dans la mesure où elle facilite le traitement et le stockage d'informations phonologiques, devrait être bénéfique à ce niveau. Les enfants sourds possèdent toutes les conditions pour développer des procédures génératives d'identification des mots et devenir des lecteurs autonomes, c'est-à-dire des enfants pouvant lire des mots nouveaux sans aide extérieure, comme le deviennent les enfants entendants après un certain temps d'apprentissage.

Un argument direct en faveur de cette hypothèse serait la mise en évidence de la capacité d'identification de mots connus de l'enfant lors de la première rencontre sous forme écrite. Une expérience a été réalisée dans ce but (Alegria, Dejean, Capouillez & Leybaert, 1990). Les sujets étaient soumis à une séance d'apprentissage au cours de laquelle une série de mots nouveaux était introduite en utilisant le LPC, des images vidéo et des dessins. A aucun moment, ces mots n'étaient présentés par écrit. Après cette séance, on présentait aux sujets la série de dessins représentant les mots appris. Chaque dessin était accompagné de quatre mots ou pseudo-mots écrits dont un seul était le mot correct. La tâche des sujets était de choisir la représentation adéquate. Par exemple, pour le mot cible «sabot», deux des possibilités proposées étaient «zapo», «sapin«(distracteurs LL). Dix-neuf enfants furent testés avec un vocabulaire de 18 mots peu fréquents. Le pourcentage moyen de réponses correctes lors d'un pré-test précédant la séance d'apprentissage du vocabulaire expérimental était de 32% (ce pourcentage ne diffère pas significativement du 25% correspondant au niveau du hasard). Ce pourcentage passait à 77% lors du post-test qui avait lieu entre 1 et 24 heures après la séance d'apprentissage. L'augmentation du nombre de réponses correctes du pré-test au post-test était hautement significative.

Plus récemment, nous avons répliqué cette expérience avec un certain nombre de points supplémentaires. En particulier, nous avons comparé des groupes d'enfants LPC «maison» et LPC «école». Dans cette expérience, les mots nouveaux étaient introduits lors d'une leçon donnée soit exclusivement à l'aide de la LL, soit avec du LPC (Alegria, Aurouer & Hage, 1997). Les résultats montrent que la leçon LL était efficace dans les deux groupes. En effet, la performance augmentait significativement du pré-test au post-test (gain de 32% et de 25% dans les groupes «maison» et «école» respectivement). Le LPC

produisait des améliorations plus importantes que la LL seule dans les deux groupes (gains: 87% et 44% respectivement). Cette expérience comportait une condition dans laquelle le post-test avait lieu une semaine après la leçon. Ceci était destiné à évaluer la durée des représentations engendrées par la leçon. Une différence importante est apparue ici entre les deux groupes d'enfants. La perte entre les post-tests immédiat et différé d'une semaine était significativement plus faible dans le groupe «maison» que dans le groupe «école». Dans la condition LPC, le gain passait de 87% à 70% (la chute n'était pas significative) dans le premier groupe, et de 33% à 18% (chute significative) dans le second.

Les résultats de ces expériences montrent que les nouveaux items lexicaux introduits par l'intermédiaire de la LL et du LPC engendrent une structure phonologique, dont le degré de précision et la durée de vie dépendent des conditions expérimentales et de l'histoire des sujets. Le point essentiel de ces travaux est de montrer que ces représentations possèdent les spécifications permettant d'identifier la version écrite des mots correspondants rencontrés pour la première fois. Ceci indique sans ambiguïté que les enfants sourds utilisent effectivement une procédure d'assemblage phonologique, car elle est la seule procédure concevable susceptible d'accomplir la tâche.

Ces résultats indiquent qu'il n'existe pas d'obstacle théorique pour que des enfants utilisant la LL assistée du LPC développent un vocabulaire possédant une structure phonologique en principe complète et exempte d'ambiguïté, susceptible par conséquent de permettre un apprentissage de la lecture normal, c'est-à-dire basé sur l'exploitation des propriétés génératives du code alphabétique.

Une expérience de lecture et d'orthographe destinée à vérifier cette hypothèse est en cours à l'heure actuelle. Dans un travail non publié, Leybaert & Marchetti ont examiné six enfants ayant bénéficié de LPC à la maison et intégrés dans l'enseignement normal. Tous atteignent un niveau de lecture (test de Lobrot, épreuve L3) et d'orthographe (Ortho 3 de la batterie BELEC) qui se situe dans l'amplitude des scores des enfants de leur âge. Bien qu'une conclusion ferme ne puisse être tirée d'un échantillon aussi restreint, ces données indiquent néanmoins un effet positif du LPC sur le développement de la lecture et de l'orthographe. L'analyse qualitative des erreurs d'orthographe montre que les enfants LPC font, comme les entendants, une majorité d'erreurs compatibles avec la prononciation du mot (par ex. sigarette pour cigarette, cai pour quai). Ceci indique qu'ils ont une connaissance exacte de la séquence de phonèmes correspondant aux mots. Les enfants sourds testés font cependant légèrement plus d'erreurs *non*

compatibles avec la prononciation des mots que les enfants entendants de même niveau de lecture. Un de ces enfants a par exemple fait des substitutions entre consonnes voisées et non voisées (ex: garotte pour carotte). Trois enfants sur les six ont omis le /r/ ou le /s/ dans des groupes de consonnes (ex: tompette pour trompette). Ceci témoigne du fait que l'exposition précoce au LPC ne constitue pas une garantie absolue contre d'éventuelles confusions, imprécisions dans les représentations de la parole. L'enfant sourd, même s'il a acquis une bonne connaissance de tous les contrastes phonologiques de la langue orale, reste dépendant du fait que tous les mots nouveaux, produits oralement, lui soient codés en LPC, afin qu'il puisse s'en construire une représentation précise.

4.3 Connaissances sémantico-lexicales; rôle de la langue des signes

Pour terminer ces réflexions, il est important de revenir à la question de la lecture en considérant la langue des signes comme compétence sous-jacente. Nous avons évoqué précédemment l'idée qu'apprendre à lire en l'absence de phonologie (audio-visuelle conformément aux points exposés ci-dessus) semble possible mais difficile. Une autre façon d'aborder cette question consisterait à prendre des personnes sourdes ayant atteint un haut niveau de lecture et dont la langue des signes serait la base unique. Il serait du plus grand intérêt d'établir d'une part les mécanismes de lecture utilisés par ces personnes, et tout particulièrement, le rôle joué éventuellement par la phonologie. Il est évident par ailleurs que des personnes sourdes de langue et culture sourde sont inévitablement exposées aux informations visuelles relatives à la langue orale. Ces informations concernant la phonologie, acquises passivement, pourraient participer à l'activité de lecture et surtout à son apprentissage.

Nous avons entamé des travaux dans cette voie avec la collaboration d'adultes sourds profonds de naissance, issus de familles de sourds et pour qui la langue des signes est la langue maternelle et la langue de communication ordinaire. A titre d'exemple, je proposerai ici quelques uns des résultats obtenus par deux d'entre eux, tous deux lecteurs assidus et capables de tirer des informations et du plaisir de cette activité. Un test de lecture à voix basse de phrases[1] a été utilisé afin d'évaluer leur niveau de base. Cette épreuve montre que nos sujets ont un niveau les situant l'un en 4,5 année primaire et l'autre en 5,5. Ces niveaux pourraient paraître faibles pour des adultes amateurs de lecture. Il est probable toutefois que

[1] Le Lobrot L3: dans ce test, des séries de phrases où un mot manque sont présentées au sujet qui doit choisir, parmi 5 mots, celui qui complète correctement la phrase.

ces niveaux soient fonctionnels, c'est-à-dire qu'ils permettent des performances suffisantes pour prendre connaissance de textes relativement complexes (ceci reste à établir de façon systématique). Une fois le niveau de lecture de phrases à voix basse établi, nous avons examiné la question des mécanismes de lecture qu'ils utilisaient. Nos investigations mettent en évidence le fait que ces sujets possèdent un lexique orthographique exceptionnellement développé. Soumis à une situation de choix parmi des homophones[2], leur performance était parfaite. Des enfants ayant leur niveau de lecture au Lobrot L3 présentaient des performances considérablement plus faibles dans cette épreuve. Nous avons proposé aux sujets un second test de lecture de phrases à voix basse dans lequel une analyse syntaxique plus poussée que dans le Lobrot L3 était nécessaire pour donner la réponse correcte[3]. Les résultats à cette épreuve montrent un retard d'environ un an par rapport aux enfants entendants du même niveau au Lobrot L3. L'ensemble de ces trois épreuves suggère que nos sujets sourds lisent en utilisant davantage leurs connaissances sémantiques-lexicales, auxquelles ils accèdent grâce à un lexique orthographique exceptionnellement développé.

Par ailleurs, nous avons présenté à nos sujets une tâche de décision lexicale comportant des mots et des pseudomots de fréquence et de longueur variables. Les résultats montrent des effets classiques de fréquence (et de lexicalité), mais ces effets étaient indépendants de la longueur des items. Plus informative encore, une deuxième épreuve de décision lexicale mettant en jeu le facteur régularité des mots, ne fait pas apparaître d'effet de ce facteur. L'effet de fréquence est aussi présent dans cette tâche, mais il est indépendant de la régularité. Ces résultats sont compatibles avec la notion d'identification des mots par adressage, sans recours à la procédure d'assemblage.

Finalement, une tâche de décision d'homophonie a été réalisée. Nous présentions aux sujets des pseudo-mots écrits et nous leur demandions de dire s'ils étaient homophones de mots réels. Cette tâche demande en principe d'élaborer un code phonologique à partir du mot écrit et de le comparer au stock des

---

[2] P. ex. un dessin d'un porc accompagné de trois mots écrits: porc, port et pore, le sujet devait entourer la réponse correcte, le test comportait 42 items.

[3] Un exemple des phrases utilisées était «Il est déconseillé de rouler à grande vitesse sur une autoroute car cela peut être...»: voiture, essence, dangereux, accident, tablier. Une analyse superficielle de la phrase portant sur les mots ayant une portée sémantique ne permet pas de trouver la réponse correcte.

représentations phonologiques des mots en mémoire[4]. L'un des deux sujets examinés présentait des performances élevées dans cette épreuve (8 erreurs sur 64 items), surtout pour les items fréquents, c'est-à-dire les pseudo-mots homophones de mots fréquents. Nous avons évalué la performance à cette tâche en utilisant la métrique *d'* de la théorie de la détection. Les valeurs obtenues atteignaient respectivement 3,20 et 1,17 pour les items fréquents et rares. Chez l'autre sujet, les performances à la tâche d'homophonie étaient plus faibles (23 erreurs sur 64 items), et ne montraient pas d'effet de fréquence. Les valeurs de *d'* correspondantes étaient 0,61 et 0,89 respectivement. Ceci suggère que des ressources phonologiques existaient chez l'un des deux sujets et qu'elles auraient pu être utilisées pour apprendre à lire de même que pour lire effectivement. Il est intéressant de noter que le sujet présentant les valeurs de *d'* les plus faibles était celui qui présentait le niveau de lecture le plus élevé des deux dans les deux tests de lecture silencieuse.

Il n'est pas permis de tirer des conclusions universelles à partir de l'analyse de deux cas. Il ne faut pas non plus se cacher derrière de telles affirmations pour renoncer à se prononcer. L'étude des cas (qui a fait ses preuves en neuropsychologie) nous fournit des informations précieuses sur les rapports entre une activité complexe telle que lire et les mécanismes mis en place pour y parvenir. On peut lire, c'est-à-dire extraire l'information contenue dans un texte, d'un grand nombre de façons différentes. Nous voulions savoir comment font les sourds qui parviennent à lire. L'idée centrale était de savoir s'ils font comme la plupart des entendants ou bien s'ils ont développé des mécanismes originaux, propres à leur situation sensorielle et linguistique. Les résultats discutés mettent en évidence des différences non négligeables au niveau des mécanismes de lecture entre adultes sourds et jeunes entendants présentant un niveau équivalent de lecture de phrases à voix basse. Nous avons examiné quelque peu en détail leurs résultats parce qu'ils constituent un exemple de démarche susceptible de nous aider à comprendre certaines questions: comment les sourds font ou pourraient faire pour lire, la question des mécanismes de lecture, et quels sont les niveaux de performance qu'il est raisonnable d'espérer atteindre en fonction de ces mécanismes.

[4] P. ex. meizon, chèze, (etc.). Pour chaque item, un contrôle visuel aussi proche de l'item cible que le pseudohomophone était considéré: maisen, choise, (etc.).

5. Résumé et conclusions

Le point de départ de ce travail était la constatation du fait que les entendants possèdent des représentations phonologiques des mots, et qu'ils les utilisent pour lire et surtout pour apprendre à lire. Il a été proposé qu'un aspect essentiel de l'acquisition de la lecture consiste à élaborer un processeur d'information écrite qui procède par l'assemblage phonologique à partir de lettres et de groupes de lettres. Cet élément du dispositif de traitement de l'information écrite est d'une importance capitale, car il est le seul à être génératif, c'est-à-dire susceptible de permettre l'identification de mots rencontrés pour la première fois. On peut faire l'hypothèse que les difficultés des sourds dans le domaine de la lecture résultent en grande partie de la faiblesse de leurs ressources phonologiques. La possibilité de développer une habileté de lecture de niveau élevé sans faire appel à la phonologie a été discutée. Il est clair qu'une telle possibilité, si elle pouvait être envisagée, placerait les sourds dans une situation bien moins défavorable devant la langue écrite.

Le rôle de la LL et du LPC a été examiné dans ce contexte. L'aspect le plus stimulant sans doute de ces résultats est la notion d'une phonologie qui n'est pas (exclusivement) d'origine acoustico-auditive. La phonologie possède un caractère abstrait où la phonologie acoustique, la lecture labiale et des aides à la lecture labiale telle que le LPC interviennent. Les données expérimentales examinées suggèrent que l'exposition précoce et/ou prolongée au LPC donne lieu au développement des représentations phonologiques précises et complètes des mots. Ainsi par exemple, il est apparu que les sourds exposés précocement au LPC présentent des performances élevées en ce qui concerne des aspects de la langue qui sont typiquement faibles chez la plupart des sourds, tels que la morpho-phonologie du genre grammatical. Finalement, il a été montré que les représentations lexicales de mots nouveaux développées à l'aide du LPC dans un contexte expérimentalement contrôlé étaient effectivement utilisées par les sujets dans le processus d'identification des mots écrits rencontrés pour la première fois. Cela met en évidence d'une manière directe l'existence et l'utilisation chez les sourds de procédures génératives d'assemblage phonologique.

Les résultats et discussions qui précèdent permettent de conclure que l'enfant sourd n'est pas irrémédiablement à l'écart de la langue écrite à cause de son handicap auditif. Ceci ne doit en aucune manière être compris comme une prise de position contre la langue des signes pour laquelle j'éprouve une curiosité et un intérêt passionnés. J'ai exposé (de la manière la plus claire dont je suis

capable) les raisons pour lesquelles cette langue ne semble pas constituer à elle seule le substrat adéquat à l'acquisition de la lecture dans un système alphabétique. Par ailleurs, énormément de travail reste à faire pour déterminer la manière dont langue des signes et langue écrite pourraient être articulées. L'étude des cas rapportés dans cet article constitue un effort dans ce sens.

Jesus ALEGRIA est professeur à la Faculté des Sciences psychologiques et de l'Education à l'Université Libre de Bruxelles où il travaille comme enseignant et chercheur au sein du Laboratoire de Psychologie expérimentale. Ses travaux concernent essentiellement des questions de psycholinguistique dans une perspective développementale. Dans ce cadre, en collaboration avec Jaqueline Leybaert, il a abordé la question des représentations mentales de la langue chez l'enfant sourd et leur incidence sur l'acquisition de la lecture et de l'orthographe, représentations qui sont examinées dans cet article. Depuis plusieurs années des liens forts et extrêmement fructueux se sont développés entre le Laboratoire et le Centre Comprendre et Parler créé par le Dr Olivier Périer. Ceci a permis d'articuler la recherche fondamentale et le travail sur le terrain. Ces liens se sont concrétisés par des travaux menés par Catherine Hage et Brigitte Charlier dont il est question dans l'article.

Références

ALEGRIA, J., AUROUER, V. & HAGE, C. (1997). How does deaf children identify written words encountered for the first time: phonological representations and phonological processing. *Integrating Research and Practice in Literacy*. The British Council. Institute of Education University of London.

ALEGRIA, J., CHARLIER, B. & MATTYS, S. (1999). The role of lip-reading and Cued-Speech in the processing of phonological information in French-educated deaf children, *European Journal of Cognitive Psychology*.

ALEGRIA, A., DEJEAN, K., CAPOUILLEZ, J.M. & LEYBAERT, J.(1990). Role played by Cued-Speech in the identification of written words encounterd for te first time by deaf children, *The Cued Speech Journal , 4*, 4-9.

ALEGRIA, J., LEYBAERT, J., CHARLIER, B. & HAGE, C. (1992). On the origin of phonological representations in the deaf: Hearing lips and hands. In J. Alegria, D. Holender, J. Junça de Morais, & M. Radeau (Eds.). *Analytical processes to human cognition*. (pp. 107-132). Elsevier Science Publishers.

BINNIE, C.A., MONTGOMERY, A.A. & JACKSON, P.L. (1974). Auditory and visual contributions to the perception of consonants, *Journal of Speech and Hearing Research*, *17*, 619-630.

BURDEN, V. & CAMPBELL, R. (1992). The development of word coding skills in the born deaf: an experimental study of deaf school-leavers, *British Journal of Developmental Psychology* (in press).

BURNHAM, D. (1998). Language specificity in the development of auditory visual speech perception. In R. Campbell, B.Dodd & D.Burnham (Eds.). *Hearing by Eye II: Advances in the Psychology of Speechreading and Auditory-visual Speech.* (pp.27-60). Hove: Psychology Press.

CAMPBELL, R., DODD, B., & BURNHAM, D. (1998). *Hearing by Eye II: Advances in the Psychology of Speechreading and Auditory-visual Speech. (pp.27-60)*. Hove: Psychology Press.

CHARLIER, B. L., HAGE, C., ALEGRIA, J. & PÉRIER, O. (1990). Evaluation d'une pratique prolongée du LPC sur la compréhension de la parole par l'enfant atteint de déficience auditive, *Glossa, 22,* 28-39.

CHARLIER, B. & LEYBART, J. (submitted). The rhyming skills of dead children educated with phonetically augmented sppechreading. Manuscript ondergoing revision.

CONRAD, R. (1979). *The deaf school child*. London: Harper & Row.

COOPER, R.L. (1967). The ability of deaf and hearing children to apply morphological rules, *Journal of Speech and Hearing Research, 10*, 77-86.

CORNETT, O. (1967). Cued speech, *American Annals of the Deaf, 112*, 3-13.

DODD, B. (1977). The role of vision in the perception of speech, *Perception, 6,* 31-40.

DODD, B. (1979). Lip reading in infants: Attention to speech presented in- and out-of-synchrony, *Cognitive Psychology, 11,* 478-484.

DODD, B. & CAMPBELL, R. (1987). *Hearing by eye: the psychology of lip-reading*. London: Lawrence Erlbaum Ass.

DODD, B. & HERMELIN, B. (1977). Phonological coding by the prelingually deaf, *Perception and Psychophysics, 21*, 413-417.

DODD, B., MACINTOSH, B. & WOODHOUSE, L. (1998). Early lipreading ability and speech and language development in hearing-impaired pre-schoolers. In Campbell, R., Dodd, B. & Burham, D. (Eds.) *Hearing by eye II*. Hove, East Sussex: Psychology Press (pp 229-244).

ERBER, N. P. (1969). Interaction of audition and vision in the recognition of oral speech stimuli, *Journal of Speech and Hearing Research, 12,* 423-424.

ERBER, N.P. (1974). Visual perception of speech by deaf children. Recent developments and continuing needs, *Journal of Speech and Hearing Research, 39,* 178-185.

GLOSSA (1995). Numéro spécial «Le langage écrit», n° 46-47.

HAGE, C., ALEGRIA, J. & PÉRIER, O. (1991). Cued speech and language aquisition: the case of grammatical gender morpho-phonology. In D. S. Martin (Ed.), *Advances in cognition, education, and deafness*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.

HANSON, V. L., SHANKWEILER, D. & FISHER, F. W. (1983). Determinants of spelling ability in deaf and hearing adults: access to linguistic structure, *Cognition, 14,* 323-344.

KULH, P. K. & MELTZOFF, A. N. (1982). The bimodal perception of speech in infancy, *Science, 218,* 1138-1141.

LEYBAERT, J. & ALEGRIA, J. (1995). Spelling development in hearing and deaf children: evidence for the use of morpho-phonological regularities in French, *Reading and Writing, 7, 89-109.*

LEYBART, J., ALEGRIA J., HAGE, C., & CHARLIER, B. (1998). The effect of exposure to phonetically augmented lipspeech in the prelingual deaf. In Campbell, R., Dodd, B. & Burham, D. (Eds.) *Hearing by eye II*. Hove, East Sussex: Psychology Press (pp 229-244).

LEPOT-FROMENT, C. & CLEREBAUT, N. (1998). *L'enfant sourd.* Bruxelles, Mardaga.

LIBERMAN, A. M. & MATTINGLY, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised, *Cognition, 21,* 1-36.

MACGURK, H. & MACDONALD, J. (1976). Hearing lips and seeing voices, *Nature, 264*, 746-748.

MACKAIN, K. S., STUDDERT-KENNEDY, M., SPIEKER, S., & STERN, D. (1983). Infant intermodal speech perception is a left hemisphere function, *Science, 219*, 1347-1349.

MASSARO, D.W. (1987). Speech perception by ear and eye. In B. Dodd & R. Campbell (Eds.), *Hearing by eye: The psychology of lipreading*. London: Lawrence Erlbaum Ass.

NICHOLLS, G. H. ET LING, D. (1982). Cued speech and the reception of spoken language, *Journal of Speech and Hearing Research, 25,* 262-269.

REISBERG, D., MCLEAN, J. & GOLDFIELD, A. (1987). Easy to hear but hard to understand: a lip-reading advantage with intact auditory stimuli. In B. Dodd & R. Campbell (Eds.), *Hearing by eye: the psychology of lip-reading*. London: Lawrence Erlbaum Ass.

RIEBEN L., & PERFETTI Ch. (Eds.) (1989). *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques.* Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.

STANOVICH, K.E. (1986). Matthew effect in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly, 21,* 360-406.

STRONG, M. & PRINZ, P.M. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English literacy, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2,* 37-46.

SUMBY, W. & POLLACK, I. (1954). Visual contributions to speech visibility in noise, *Journal of the Acoustic Society of America, 26,* 212-215.

Présentation
Anne-Catherine Dubois 2

Dossier
François GROSJEAN
Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue 11
Christian CUXAC
L'accès au français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue de l'enfant sourd 16
Jesus ALEGRIA
La lecture chez l'enfant sourd:
conditions d'acquisition 27
Danielle BOUVET
Etre sourd et lecteur 47
Chantal HARDEGGER
De l'acquisition de la langue orale et écrite chez le jeune sourd:
rôle du logopédiste dans cette interaction permanente,
cette voie vers l'autonomie. Témoignage 54

Hiéroglyphes
Témoignage: Comment j'ai appris à lire 63

Inter-Actions
Isabelle FROSSARD, Ana-Maria GONZALEZ, Marie-Christine LÉCUYER
Fabienne MARTIN et Anne-Lise THEURILLAT
Réflexions sur les Traitements conjoints logopédie-psychomotricité avec un enfant

Université
George HOEFFLIN et Ulli H. FRAUENFELDER
Ecchange de prestations entre université et logopédistes:
l'interface entre savoirs et savoir-faire . . . . . .

Notes de lecture

Memento
Langage & pratiques, 1999, 23, 47-54

Etre sourd et lecteur

Danielle Bouvet

Résumé

Dans le cadre d'une éducation bilingue précoce, proposée aux enfants sourds, ceux-ci peuvent connaître, grâce à la langue des signes, une situation naturelle d'acquisition du langage autour des livres et n'ont aucune barrière pour entrer dans le monde des récits et des contes. C'est par un réel contact avec la littérature que les enfants développent, dès le départ de leur éducation, une grande curiosité face à l'écrit et c'est d'une façon concomitante que l'on voit les enfants s'approprier le langage dans les modalités que sont la langue des signes et la langue vocale dans ses dimensions orales et écrite. S'interroger sur l'écrit et chercher à en percer le code conduit les enfants à développer leur activité métalinguistique : apprendre à lire c'est aussi continuer à apprendre à parler toujours plus précisément dans chacune des deux langues en présence en prenant conscience des caractéristiques propres à chacune d'elles. Reconnus pleinement dans leur être de parole au sein d'une pédagogie très précise du langage recourant à la langue des signes et à la langue vocale, ces enfants peuvent aussi devenir des êtres d'écriture de plain-pied avec le monde de l'écrit.

L'enfant sourd et la langue

La lecture est avant tout une activité de langage, les mots écrits sont les mêmes que ceux de la langue parlée, même si ces derniers s'organisent selon une organisation syntaxique propre liée à la langue écrite qui a, en effet, un fonctionnement particulier puisqu'elle ne renvoie plus au *hic et nunc* d'une situation d'échange entre des interlocuteurs qui se parlent. *Il revient alors aux mots de tout dire*, puisqu'il s'agit de la langue du récit.

Or, du fait de la barrière sensorielle liée à son manque d'audition, le jeune enfant sourd est coupé du monde des sons et des mots parlés autour de lui. Il ne s'est cependant pas coupé du *monde du langage,* ni même des récits d'histoires, si on l'accueille dans une langue visuelle-gestuelle où il ne connaît aucun handicap pour se dire et comprendre la parole de l'autre. Dans une langue gestuelle, le jeune enfant sourd apprend à parler au même âge et selon les mêmes étapes que l'enfant ordinaire car se trouvent restaurées, pour lui, les *conditions sine qua non* d'acquisition du langage élaborées dans un climat de communication heureuse, créateur d'une atmosphère de jeu, de gratuité, de réussite et de plaisir partagé (Bruner, 1977).

L'enfant sourd, découvrant par sa pratique de la langue des signes combien parler c'est aussi s'identifier, sa parole vocale devient un moyen privilégié pour s'identifier à ses parents entendants. S'il se sait sourd comme ses éducateurs sourds, il a aussi le désir de parler «comme papa» ou «comme maman», et il

investit la parole vocale de toute une charge de désir, de plaisir et même d'enchantement.

Pour répondre au désir de l'enfant sourd de parler comme ses parents entendants, une éducation au langage, sur le mode bilingue, s'impose dès le départ. Si la langue des signes est la langue de base des enfants sourds, elle n'en est pas pour autant leur première langue. C'est parallèlement que sont proposées à l'enfant la langue des signes et la langue vocale, langues qui sont autant valorisées l'une que l'autre dans sa famille et dans la structure éducative qui l'accueille.

L'accès à une langue gestuelle ne fait que favoriser l'éducation de l'enfant sourd à la langue vocale : sujet parlant à part entière dans une langue qui lui est totalement accessible, *il sait ce que l'on fait quand on parle* et comprend d'autant mieux ses difficultés dans une langue vocale où il ne connaîtra jamais – même appareillé et éduqué dans les meilleures conditions – une aisance aussi parfaite que s'il entendait.

Par contre, parler une langue gestuelle dès son plus jeune âge ouvre totalement à l'enfant sourd les portes de la lecture et le monde de la langue écrite : il peut avoir accès, sans limitation aucune, aux contes et aux récits d'histoires, lorsque ceux-ci lui sont lus ou dits en langue gestuelle. Or, il s'agit, là encore, d'une *condition sine qua non* de l'acquisition de la lecture (Bouvet, 1982). Nous rejoignons la position de B. Bettelheim et K. Zelan, qui, s'interrogeant sur le fait que l'école ne conduise pas, dans une très grande proportion, les élèves à devenir des lecteurs à un niveau qui puisse assouvir leurs besoins personnels et leur permettre de participer à la vie de la société, écrivent que les enfants apprennent à lire «quand on leur lit des histoires qui les captivent… De lui-même, l'enfant désigne des mots sur le livre et apprend à les identifier avec l'aide du lecteur. On peut dire que, de cette façon, l'enfant apprend à lire tout seul» (1983, p. 18). En fait, il s'agit «d'une situation de luxe» où un adulte disponible a le souci de lire à l'enfant des textes qui nourrissent sa sensibilité et son intelligence, en lui permettant de mieux se comprendre et de mieux comprendre le monde, comme il en est de toute œuvre littéraire. Une telle situation se réalise à la maison et bien avant l'entrée à l'école, à l'époque où l'enfant est encore en train de s'approprier la parole. Il convient alors de reconnaître que les débuts de l'apprentissage de la lecture sont beaucoup plus précoces qu'on ne l'imagine et que lorsque cette étape n'a pas eu lieu, l'école ne peut, avec ses seules «méthodes de lecture», centrées sur le déchiffrage, apprendre à lire aux enfants.

L'entrée concomitante dans la parole et dans la langue écrite

Dans nos sociétés industrialisées et lorsque les conditions d'éducation le permettent, c'est très tôt que l'enfant est confronté à la langue écrite : au tout-petit qui ne sait pas encore parler, il est fréquent qu'on lise des petits livres d'histoires. L'acte même de *raconter* une histoire est une situation privilégiée d'acquisition du langage : au cours des activités si fondamentales de jeu autour du langage, le livre peut tenir très vite une place de choix, tant pour des jeux de dénomination que pour des petits récits, qui permettent à l'enfant d'assouvir son besoin de paroles dites pour le plaisir des sonorités et celui non moins grand de contact et d'enveloppement que celles-ci lui procurent. Les enfants aiment regarder les images qui, dans le livre, correspondent à certains mots dits et redits à leur oreille. Puis, leur intérêt se porte sur ce qui est écrit à côté des images, comme si la découverte de la représentation graphique de certains mots, chargés de tout un contenu émotionnel, était une façon de mieux se les approprier. Et l'on observe que les questions que l'enfant pose à propos de la langue écrite favorisent grandement son activité métalinguistique, si fondamentale dans tout le processus d'acquisition du langage.

Apprendre à parler et à lire sont alors, dans nos sociétés, deux activités complémentaires l'une de l'autre : l'appropriation de la lecture s'inscrit dans tout le processus général d'acquisition du langage. Relier ainsi l'apprentissage de la langue écrite à celui de la parole, c'est lui donner une consistance souvent méconnue : comme on n'en a jamais fini d'apprendre à parler, c'est-à-dire d'émerger à notre existence de sujet parlant, on peut dire aussi qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire et à écrire. Nous sommes loin de pouvoir tout lire : soit le contenu des textes est trop étranger à notre univers de pensée, soit la langue utilisée est trop éloignée de notre maniement du langage. Quant à nos activités d'écriture, elles sont souvent laborieuses et ne s'exercent que dans des situations limitées. Mais des progrès nous sont toujours possibles, lorsque nous étendons nos interactions langagières.

Si notre appropriation de la langue écrite n'est jamais vraiment finie, il semble que pour se mettre en place, elle doive commencer très tôt. Comme pour la parole, il existe bien une période privilégiée précoce d'acquisition de la langue écrite : il est reconnu que les enfants, qui n'ont pas appris «tout seuls» (c'est-à-dire dans une situation d'apprentissage naturel en interaction avec un adulte éveillant leur intérêt et leur curiosité) beaucoup de choses à propos de la lecture bien avant l'école, n'auront souvent pas un réel accès à la langue écrite, malgré de nombreuses années d'apprentissage scolaire.

L'appropriation de la langue écrite par les enfants sourds dans le cadre d'une éducation bilingue

Si, pour l'enfant ordinaire, les récits d'histoires font bien partie des processus d'acquisition du langage, il en est de même dans une classe de langage bilingue pour enfants sourds où ceux-ci peuvent connaître, grâce au recours à la langue des signes, une telle situation naturelle d'apprentissage de la parole.

Les interactions verbales autour des livres illustrés permettent de donner aux enfants sourds une parole implantée dans le *hic et nunc* de la situation d'échange de telle sorte qu'ils peuvent déduire le sens de ce qui leur est dit à partir de ce qu'ils voient. Ainsi, lorsque, devant l'image d'un loup qui frappe à une porte, nous leur disons «le loup frappe à la porte», ils ont tous les éléments pour comprendre, même s'ils ne savent encore parler aucune des langues présentées.

Les récits d'histoires dits et redits par chacune des maîtresses, sourde et entendante, dans leur propre langue, conduisent les enfants non seulement à s'approprier la parole dans les deux langues qui leur sont offertes, mais aussi à s'intéresser très rapidement à l'écrit rencontré dans les livres. Ils ont un grand plaisir à connaître la représentation écrite de tel ou tel mot qu'ils s'approprient oralement, et chacune de ses réapparitions au cours des pages est le prétexte pour eux de le redire soit en langue des signes, soit en langue vocale.

La langue écrite agit ainsi comme un catalyseur de l'activité métalinguistique des enfants. La représentation visuelle et permanente du langage leur offre un miroir, dans lequel ils contemplent aussi leur propre capacité à prendre le langage comme objet d'étude. Et ceci leur procure une réelle jouissance en développant leur *curiosité face à l'écrit*. C'est alors d'une façon concomitante que l'on voit les enfants entrer dans les trois univers de langage que sont *la langue des signes* et *la langue vocale dans ses dimensions orale et écrite*. S'interroger sur l'écrit et chercher à en percer le code conduit les enfants à apprendre à parler toujours plus précisément dans chacune des deux langues en présence, et à devenir des lecteurs et des producteurs d'écrit compétents, grâce à une pédagogie bilingue très précise du langage et de la langue écrite, dans une collaboration étroite entre pédagogues sourds et entendants, dont nous allons tracer les grandes lignes.

Pour répondre à l'intérêt et à la curiosité des enfants envers l'écrit alors

qu'ils sont encore en pleine appropriation de la parole, nous leur proposons différentes activités dans les deux dimensions de réception et de production d'écrits: la lecture de textes, la dictée à l'adulte et l'énonciation écrite.

La lecture de texte

Lorsqu'une histoire a été dite et redite par chacune des maîtresses et est bien connue des enfants, la maîtresse entendante écrit sur une grande feuille, en gros et en script, un texte qui suit de très près le déroulement de l'histoire. Puis les enfants sont invités, toujours par la maîtresse entendante, à découvrir ce texte. Le récit préalable de l'histoire leur permet de s'attendre à ce qu'ils ont à lire, et ceci favorise leurs stratégies d'investigation faites d'anticipations et de vérifications successives. Les enfants agissent comme des chercheurs, ils sont les premiers constructeurs de leur savoir-lire grâce à ce processus continuel de *quête de sens* par lequel ils confirment leurs connaissances et en acquièrent de nouvelles, dans une appropriation toujours plus profonde de la langue écrite.

Dans le temps consacré à la découverte du texte, les échanges établis entre les enfants et la maîtresse se font de toutes les manières, en français vocal, en français signé, en mime, en langue des signes. Dans un deuxième temps, la lecture du texte va se faire exclusivement en langue des signes avec la maîtresse sourde. Seul ce passage par la langue des signes nous permet d'être sûrs que les enfants ont accès à toutes les nuances du texte et à une compréhension parfaite des «petits mots». Ainsi, devant la phrase écrite: «Ils sortent de la maison», la maîtresse sourde va produire le geste MAISON, puis un classificateur de trois personnes – représentant les trois ours – localisé à l'emplacement où le signe MAISON avait été produit et est encore marqué par l'une des main non dominante; à ce même emplacement commence à être produit le signe SORTIR – cette marque de localisation correspond à la valeur grammaticale de la préposition «de» - le geste est ensuite achevé dans son entier. Les enfants sont entraînés à mettre en rapport les différentes parties de la phrase gestuelle avec les mots qui leur correspondent dans la phrase écrite. L'enfant sourd, de plain-pied avec la langue des signes, s'en approprie, sans limitation aucune, l'organisation syntaxique et découvre ainsi les catégories du langage. Il est alors possible pour lui de transposer dans la syntaxe du français les notions qu'il manipule avec aisance dans une langue gestuelle.

Lorsque le texte a été ainsi tout à fait bien compris dans sa dimension lexicale et grammaticale, et lu et relu dans chacune des deux langues, il est au départ de toute une activité de lecture à haute voix avec la maîtresse entendante.

Les enfants, qui connaissent la valeur phonétique des lettres ou groupes de lettres, ainsi que leur valeur idéographique dans certains contextes, ont beaucoup de plaisir à oraliser un écrit dont ils ont intégré en profondeur la signification. Leur capacité à recourir au déchiffrage est une conséquence de leur savoir lire. L'écrit, de par sa permanence, permet aux enfants de revenir autant de fois qu'ils le veulent sur les phrases et les mots, pour les articuler au mieux et les dire ensuite en quittant le texte des yeux.

La dictée à l'adulte

A l'époque où les enfants commencent juste à pouvoir s'exprimer par la parole, que celle-ci soit gestuelle ou vocale, nous leur offrons comme un cadeau d'écrire, sous leur dictée, ce qu'ils tentent de nous dire. Ceci valorise beaucoup leurs tentatives d'expression personnelle. Le cahier, sur lequel sont consignées ces «dictées à l'adulte», est un cahier que les enfants affectionnent particulièrement et qu'ils appellent «cahier d'histoires privées». Ce cahier est souvent la première chose qu'ils montrent à leurs parents en rentrant chez eux, et il sert très vite de pont de communication entre nous et les parents. Ceux-ci peuvent aussi écrire sous la dictée de leur enfant, et préciser parfois des éléments qui manquaient dans ce que l'enfant avait tenté de nous dire. Les enfants mémorisent d'autant mieux un écrit qui se réfère à leur vie personnelle et à leurs désirs. Mais, très rapidement, ils ont désiré pouvoir écrire par eux-mêmes, nous leur avons donc proposé une autre activité.

L'énonciation écrite

Pour ce travail d'écriture personnelle, les enfants ne sont pas livrés à eux-mêmes, mais sont conduits par tout un support pédagogique à pouvoir effectivement produire de l'écrit. Lorsque l'histoire leur est bien connue, à la fois à l'oral et à l'écrit, nous demandons à chacun de nous dire le passage qu'il a le plus aimé. Il le dit à chacune des maîtresses qui reformule alors correctement en langue des signes et en français ce qu'il tente d'exprimer. L'enfant est alors invité à écrire sa production. Il sait que l'écrit a des normes très précises et il obéit à la consigne donnée : s'il ne sait pas écrire un mot, il doit aller le chercher dans les livres qu'il connaît ou dans les textes travaillés, qui sont toujours à la disposition des enfants.

Il règne alors dans la classe un climat de grand sérieux : heureux et actifs, les enfants cherchent parmi les textes et les livres les mots dont ils ont besoin. Nous sommes frappés par la façon dont les enfants savent précisément où aller trouver les mots qu'ils recherchent. Ils font l'expérience que, pour répondre aux exigences de la langue écrite, l'on ne peut rien inventer de soi-même. C'est par

leurs recherches et leurs observations sur un corpus de langue écrite qui leur est familier, qu'ils s'approprient les règles orthographiques d'usage et de grammaire. Les enfants développent ainsi une réelle capacité à écrire, capacité qui est pour nous le seul test véritable de leur niveau de lecture.

Les résultats obtenus par les enfants dans leurs productions écrites, tant au niveau du contenu de leurs textes que de leur forme (Bouvet,1989) montrent que, reconnus pleinement dans leur être de parole au sein d'une pédagogie très précise du langage, recourant à la langue des signes et à la langue vocale, ces enfants peuvent aussi devenir des êtres d'écriture.

Danielle Bouvet est orthophoniste, docteur en linguistique (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris) et travaille à l'éducation bilingue des enfants sourds depuis les années soixante-dix. Elle est actuellement chercheur au CNRS, Groupe de Recherches sur les Interactions Communicatives, Université Lumière Lyon 2, et étudie la dimension gestuelle de la parole, que celle-ci soit produite dans la modalité auditive ou visuelle.

Références

BETTELHEIM, B. et ZELAN, L. (1983). *La lecture et l'enfant*. Paris, Laffont.

BOUVET, D. (1982). Aimer les histoires, c'est apprendre à lire et à écrire, *Rééducation orthophonique*, (*19*) *127*, 407-424.

BOUVET, D. (1989). *La Parole de l'Enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Le Fil Rouge (deuxième édition revue et augmentée).

Langage & pratiques, 1999, 23, 55-63

De l'acquisition de la langue orale et écrite chez le jeune sourd: rôle du logopédiste sur cette voie vers l'autonomie

Témoignage

Chantal Hardegger

Résumé

Ce texte est le témoignage d'une praticienne dans sa relation avec des sourds profonds intégrés scolairement en milieu entendant. Il présente des stratégies de travail avec un groupe d'enfants de 6-8 ans et un groupe de jeunes de 17-18 ans, montrant l'interaction permanente entre l'oral et l'écrit pour l'acquisition de la langue par ces jeunes éduqués dans l'oralisme avec l'aide du LPC.

De l'importance de l'écrit

C'est un lieu commun que de dire de notre civilisation qu'elle est celle de l'audiovisuel, et pourtant, force est de constater que notre environnement compte de plus en plus de livres et de journaux; lieu commun aussi que de dire de notre ère qu'elle est celle de l'informatique avec son langage particulier, et pourtant, la nécessité de savoir bien lire continue de s'imposer pour cohabiter au mieux avec ces écrans qui envahissent tous nos lieux de vie. Plus que jamais même, il est nécessaire de savoir lire, lire au sens large, c'est-à-dire pas seulement déchiffrer, mais être capable d'anticiper, de globaliser, de faire des hypothèses et des déductions à partir d'unités de sens organisées. D'autant plus qu'aujourd'hui, aux règles morphologiques et syntaxiques du langage écrit, s'ajoutent donc les règles propres à l'instrument médiateur que représente l'ordinateur, ne serait-ce que pour l'usage, devenu incontournable, d'un distributeur automatique de billets de banque ou de tickets de stationnement. Ainsi l'accès à la connaissance continue

de passer par l'écrit dont l'apprentissage constitue une étape essentielle de la maturation de l'être pensant.

Les querelles de méthodes, les débats quant à l'âge auquel favoriser cet apprentissage, le développement de l'information sur ce qu'en sont les difficultés, ne font que confirmer l'importance accordée aux activités de langage écrit. Sauf exceptions, il n'y a pas de réussite professionnelle, pas d'intégration sociale qui ne passe par une maîtrise de la langue orale, mais aussi écrite.

De l'accès au langage écrit chez les sourds

Avant l'autonomie en ce domaine, il faut un apprentissage pour lequel il y a des méthodes éprouvées, certes. Mais, sans doute aussi importantes que les méthodes elles-mêmes, il y a les personnes qui s'en portent garantes. Il n'est pas que les pédagogues et les spécialistes pour jouer ce rôle, mais aussi tous ceux et celles qui favorisent les apprentissages, l'appétence aux connaissances: ils sont parents, amis, voisins..., ils sentent, plus qu'ils n'ont appris, que, pour aider un enfant à devenir indépendant, il est nécessaire de favoriser son désir de recevoir et de donner, en un mot, de communiquer. Avec quelle acuité se manifeste ce désir chez certains enfants ! Avec quelle énergie il faut le stimuler, puis le canaliser, chez d'autres!

Qu'en est-il du désir de lire chez les sourds ?

Personnellement, je n'ai pas de réponse qui puisse permettre d'avoir une théorie sur le sujet, mais je peux faire quelques remarques, celles permises par mon vécu avec des jeunes, pour la plupart sourds profonds, généralement intégrés en milieux entendants parce que leur famille a choisi, d'abord pour eux, puis avec eux, une éducation oraliste avec le support du Langage Parlé Complété.

De prime abord, dans leurs réactions face à l'écrit, rien de bien différent de ce qui se passe avec les entendants. Il y a ceux qui portent d'emblée intérêt aux signes graphiques, qui cherchent à décrypter les enseignes des magasins, sont ravis lorsqu'ils reconnaissent un sigle publicitaire... et ceux chez lesquels on ne voit s'éveiller le moindre appétit pour le langage écrit, ceux pour lesquels la lecture va demander de nombreux efforts avant qu'ils n'en tirent un quelconque avantage. Rien de bien différent non plus quant aux réactions de l'entourage si ce n'est que la pression est manifestement toujours plus grande vis-à-vis de l'enfant

qui n'entend pas parce que, rationnellement ou intuitivement, l'écrit est perçu comme sa principale bouée de secours pour accéder à la connaissance.

Pour les enfants sourds donc, comme pour les entendants, s'autonomiser nécessite de s'approprier le langage écrit. Et pour celà, il faut que ce langage écrit ait un sens, qu'il soit reconnu comme un moyen privilégié d'apprendre plus, de communiquer autrement. Et c'est là que les choses se compliquent ou en tout cas se différencient. Les petits entendants qui abordent le langage écrit à 6 ou 7 ans, peut-être plus tôt, peut-être plus tard, ont généralement un bagage linguistique conséquent. Même s'il y a encore à faire pour enrichir leur vocabulaire et leur voir utiliser convenablement la syntaxe, ils ont les moyens de repérer des indices sûrs et d'évaluer le sens d'une phrase avant même d'en maîtriser complètement les règles morpho-syntaxiques. Les sourds, eux, doivent tout mener de front, aborder simultanément l'oral et l'écrit avec leurs règles respectives, acquérir en même temps les concepts et leur représentation orale et écrite. Par exemple, le petit entendant qui utilise, parce qu'il leur a répondu des dizaines de fois, des structures du type / tyje /, / vazi /, /'jakwa / (tu y es, vas-y, y a quoi) ... peut prendre tout à coup conscience avec l'écrit, de la présence, sous différentes formes sonores du pronom «y», et par là même du sens réel de ce mot souvent amalgamé avec ses voisins. Mais que se passe-t-il pour les enfants sourds qui ne maîtrisent pas l'utilisation du pronom «y» à l'oral? L'enfant il «y» va depuis longtemps... à l'école, au lit.... Il «y» est régulièrement... dans son bain, dans sa chambre... même s'il est sourd, il «y» va aussi, il «y» est aussi, mais le sait-il vraiment? En tout cas, lui, ce «y», il doit le conquérir simultanément à tous les niveaux, en compréhension et en production, à l'écrit par l'oral, à l'oral par l'écrit; souvent, il doit apprendre son usage à l'oral en même temps qu'à l'écrit, car les mots ne se sont pas imposés à lui comme pour ses amis entendants.

Le rôle du logopédiste

Il est du devoir des logopédistes de développer la communication verbale orale. Personnellement, j'ai choisi d'accompagner de jeunes sourds sur le merveilleux chemin de cette autonomie en les aidant à s'approprier le langage articulé avec l'aide du LPC, précieux outil pour favoriser la lecture labiale et transmettre au mieux l'oral. Il ne s'agit pas, avec cette démarche qui met en jeu des configurations de la main autour du visage, gestes codifiés pour compléter la lecture labiale, de faire obstruction à la langue des signes, langue en soi que, du

reste, certains d'entre eux pratiquent avec leurs amis pour lesquels c'est la langue privilégiée. Pour quelques-uns, la langue des signes a, d'ailleurs, manifestement permis ou contribué à accéder au sens alors que le LPC leur a permis d'être familiers de la segmentation du français, ce qui est appréciable lorsqu'on passe à l'écrit.

Ils ont de 6 à 18 ans ces jeunes, et, parce qu'on n'en finit pas d'apprendre, j'apprends avec eux, j'apprends le respect de leur différence - l'ouïe déficiente - mais aussi de leurs différences - qualités et défauts - qui font leur individualité, leur personnalité. Le LPC me permet de m'exprimer naturellement avec eux qui sont, de par les options de leurs familles, dans un bain de langage oral constant. Ainsi, je vois leur réflexion s'organiser, leur appétit de la connaissance se développer, leur vocabulaire se préciser, leur syntaxe s'affiner par rapport à des repères que nous avons ou que nous constituons en commun. Tous de milieu stimulant et encadrant, tous intelligents et affectivement plutôt bien équilibrés, ils tendent à être ce que leurs proches attendent qu'ils soient: performants, adéquats, bien intégrés socialement et scolairement.

Dans ces situations où les choix méthodologiques sont souvent faits d'emblée, par les familles, fortes, battantes, bienveillantes, exigeantes et rigoureusement constantes dans leur encadrement, dans ces situations où des enseignants, non spécialisés mais dévoués, ont accepté de s'investir, de s'informer, de se former, d'admettre un codeur-interprète LPC dans leur classe, que devient mon rôle de spécialiste ?

Le rôle que me concèdent facilement les parents en tant que logopédiste est plutôt technique et en rapport avec le bien parler au sens courant du terme. Education articulatoire, éducation auditive, l'objectif de la prise en charge doit être de rendre la communication orale bien adaptée à ce que le jeune doit assumer, à savoir l'interaction verbale dans une classe ou un milieu professionnel entendant, pour le parcours le plus rigoureusement normal dans un groupe où il doit être entendu et compris. Important défi... qui peut faire oublier jusqu'à leur surdité.

Le rôle que m'attribuent les enfants, et que j'accepte avec joie, c'est celui d'une sorte de compagnon de voyage, maillon un peu à part de la chaîne, n'appartenant ni à la famille ni à l'école, élément neutre du réseau de solidarité créé autour de chacun, veillant au juste équilibre entre le besoin de performances scolaires ou socio-professionnelles qui s'impose à eux et la nécessité de respecter leur être profond.

Mon rôle, tel que je le sens, est, celui d'un modérateur qui se doit d'écouter, d'accompagner, de nuancer... auprès des enfants, mais aussi des parents et des enseignants. Ainsi, chaque fois que le mouvement autour du jeune sourd est un peu trop tourbillonnant, je veille à son équilibre et au réajustement des objectifs.

Quel que soit l'âge de ces jeunes, si la qualité de leur parole me tient à cœur, la mise en mots de leurs sensations, de leurs réflexions, de leurs sentiments, m'importe beaucoup. Comprennent-ils un jeu de mots, l'humour d'un propos, le cocasse d'une histoire, la subtilité d'une pensée et j'en suis ravie ! Tout devient prétexte à exprimer ce qu'ils sont, ce qu'ils vivent sans chercher dans des modèles, des acquis par cœur qu'ils auraient facilement tendance à utiliser par nécessité de conformité. Alors s'élabore leur langage propre et s'impose le besoin de partager un ou des codes communs pour se comprendre et échanger. Alors, le plaisir de lire, d'accéder à la pensée d'autrui est là, et aussi le plaisir d'écrire ce qu'ils ont à dire, sans crainte des grilles d'analyse ni des sanctions. Les maladresses de style, les impropriétés, il devient plus facile d'en parler, de les corriger.

Il devient même possible d'imaginer que, progressivement, ce langage articulé et ce langage écrit qui leur permettent de s'entretenir avec les entendants puissent devenir, pour ces jeunes démutisés, les outils de l'intercommunication.

L'articulation du langage oral et du langage écrit vécue dans deux groupes d'enfants sourds

Depuis quelques années, avec une collègue logopédiste, complice et amie, nous relevons cet autre défi, en marge des objectifs de l'intégration en milieu entendant. Nous co-animons des groupes de jeunes sourds profonds avec pour objectif qu'ils parviennent à communiquer verbalement entre eux, et surtout sans passer par nous.

Un groupe de 4 enfants âgés de 6 à 8 ans

Pour les plus jeunes, d'âge pré-scolaire, notre support est le jeu plus ou moins libre, d'abord sous forme de mimes inspirés de leur quotidien ou d'histoires en images que nous mettons en mots; puis sous forme de saynètes où nous distribuons les rôles et induisons les dialogues; enfin nous constituons de

véritables mises en scènes à partir des suggestion des enfants, avec des échanges verbaux spontanés et déjà l'utilisation de l'écrit pour nous donner quelques repères, nommer les espaces par exemple.

Laissés trop libres, ces petits enfants ont souvent, comme premiers mouvements, des bousculades, des gestes vifs et souvent autoritaires, initiés par le plus hardi qui se montre bête féroce ou être maléfique à la manière du dernier dessin animé à la mode, gestes immédiatement imités par les autres même s'ils n'ont pas toujours vraiment compris l'histoire. Il faut, avant le pugilat, donner un sens à ces gestes, les modérer, amener chaque enfant à apporter sa part de créativité et à prêter attention à ce qu'apportent ses copains. C'est long, c'est difficile. Ils ont si souvent dû s'en sortir en imitant les mouvements d'un groupe, groupe d'étrangers puisque d'entendants, en faisant comme s'ils avaient compris, qu'il faut les aider à découvrir ce qu'ils peuvent offrir d'eux-mêmes et ce qu'ils peuvent véritablement recevoir, de plus en osant dire qu'ils n'ont pas tout compris.

Résultat au niveau des comportements, hormis le fait qu'ils trouvent les séances trop courtes et reviennent les semaines suivantes avec des idées ou du matériel, les échanges sont plus tranquilles, animés certes, mais dépourvus maintenant de l'agressivité que nous avons rencontrée au départ. Résultat au niveau langagier, ils acceptent de plus en plus de préciser leur articulation, de jouer avec l'intensité ou la hauteur de leur voix, d'apprendre à utiliser le code LPC comme support de leurs productions pour développer leur parole et leur vocabulaire, d'affiner leur lecture labiale; ils comprennent de mieux en mieux les histoires et peuvent utiliser de petites phrases pour y participer. Car, ici, les données ne sont pas faussées: si celui-ci doit répéter un mot, ce n'est pas parce que la logopédiste a fait mine de ne pas comprendre mais pour faire agir son partenaire; si cet autre ne sait pas chuchoter, il n'est pas crédible dans son rôle d'espion; quant à leur copain, lui, il acceptera enfin de ne pas crier parce que, oh! surprise, c'est un ami sourd qui se met les mains sur les oreilles ou ferme son appareil lorsqu'il se déchaîne.

L'usage de l'écrit fait tout aussi facilement partie de leur réalité: dès que nous sommes au clair sur la distribution des rôles et des espaces, le passage à l'étiquetage des personnages et des lieux est devenu un rituel qui les confronte à la nécessité d'adhérer à des règles de transcription communes à tous.

Nous, logopédistes, intervenons bien sûr, très souvent parce que nous sommes sollicitées directement par l'un ou l'autre, en quête d'une solution pour transmettre son message ou résoudre une situation. Nous essayons d'être attentives

à ce que chacun trouve son compte dans l'échange et à ce que tout le groupe participe au même jeu, sans exclusion ni isolement d'un seul d'entre eux.

Lorsque le projet n'aboutit pas, nous proposons des jeux de langage plus cadrés, avec, toujours, le souci d'intégrer l'écrit. En effet, parfois, pour des raisons diverses, difficultés dues au choix des thèmes, indisponibilité des participants ou réduction de leur nombre, aucune mise en scène n'est possible. Nous devons improviser un exercice rendant compatibles le désir des enfants et nos objectifs professionnels. J'ai le souvenir d'une séance durant laquelle un des deux garçons avait décidé d'être un serpent et l'autre une maison, tandis que les fillettes étaient l'une institutrice et l'autre instrument de musique, flûte précisément. Impossible de mettre en forme la moindre histoire: chacun avait son idée pour le rôle des autres; aucun ne voulait accepter les idées d'un autre. De plus, il fallait agir vite pour retenir leur attention et éviter la dispersion de la troupe. Nous avons fabriqué des étiquettes correspondant à leurs choix respectifs et l'une de nous a improvisé un récit tandis que l'autre les aidait à entrer dans l'exercice que nous leur avons imposé: chaque fois qu'ils percevaient leur rôle dans le récit, ils devaient brandir leur étiquette. Exercice d'attention auditive et visuelle, mais aussi d'attention à l'autre qu'il faut parfois aider à ne pas rater son tour, apprentissage de quelques mots écrits, mais aussi de l'attente de son tour de parole ou d'action. Cette situation improvisée leur ayant plu, nous l'avons utilisée plusieurs fois avec d'autres mots, puis plus de mots. Nous avons écrit les histoires drôles ou les contes ainsi créés, ils les ont mimés. Puis nous les avons aidés à imaginer des dialogues simples, ils ont appris à manipuler de nouveaux mots, de nouvelles structures syntaxiques.

Ainsi vont les séances, mobilisant sans cesse l'imagination des adultes mais, surtout, de plus en plus, celle de ces petits enfants qui, sans le vouloir, font de nous les témoins de leur autonomisation.

Un groupe de jeunes âgés de 17-18 ans

Pour les plus grands, notre support est d'emblée l'écrit. Nous avons constitué un abondant fichier de textes, textes littéraires, mais surtout fables et poèmes (de préférence rimés et rythmés), extraits de pièces de théâtre, (etc.). Ils les lisent à tour de rôle, ou ensemble, ou à deux, ou selon des règles d'enchaînement qui leur sont proposées puis qu'ils finiront par imaginer, nous les laissant deviner. Ils proposent des structures rythmiques ou des variations d'intensité qui doivent être adoptées par chacun. Ils sont face à face, côte à côte, dos contre dos,

ou ils s'enhardissent à utiliser tout l'espace et le moindre recoin de la vaste pièce où nous nous réunissons. Ils se regardent parfois, mais surtout ils essaient de s'écouter, de se sentir vibrer, de prendre le rythme de leurs voisins, d'entrer dans le mouvement intonatif de l'autre.

Ainsi ils acceptent encore, à 17 ou 18 ans, d'améliorer leur articulation, de chercher le meilleur placement de leur voix, de la moduler, de jouer avec son intensité parce que, comme pour les petits, la situation d'échange avec leurs copains sourds, compte tenu des règles du jeu, permet de laisser libre cours à tous les essais, à toutes les extravagances pour sentir et faire sentir qu'ils ont une voix et des mots pour dire. Et si au bout du compte c'est toujours le silence pour l'autre ou les autres, il ont d'inimaginables ressources mimiques.

Amusés, ils échangeront ensuite sur leurs sensations, leurs perceptions, leurs impressions, ou l'absence de ces dernières, pour terminer par une analyse du sens et des appréciations personnelles sur le texte lui-même. Par exemple, l'un avait choisi d'être l'agneau de la fable de La Fontaine, mais son voisin n'aurait jamais accepté d'être un autre personnage que le loup. Puis, finalement, l'un et l'autre ont pu imaginer leurs rôles interchangeables grâce à l'argumentation d'un troisième compère qui, avouera-t-il, avait étudié le sens de la fable en classe et avait du coup, prudemment, choisi le rôle du conteur. Tout cela a naturellement conduit le groupe, une fois ou l'autre, à l'étude et à la mise en scène de quelques extraits du théâtre de Molière par lesquels nous avons vécu de formidables moments de gaieté et d'émotion. Quel que soit le support de la séance, le cadre est, à peu de choses près, toujours le même, car nous avons le souci de rester dans notre rôle d'orthophonistes, mais les idées nouvelles fusent et nous intégrons toutes propositions à nos exercices.

Ces grands finissent par ne plus avoir besoin de nous dans le choix des exercices pertinents pour eux. Sur le plan de la communication verbale, ils parlent très naturellement entre eux. Ils utilisent gestes infraverbaux et mimiques, à des degrés différents selon leur personnalité. Ils codent parfois pour faciliter la lecture labiale de leurs copains. Ils adoptent le support de quelques signes pour le bilingue du groupe, moins performant à l'oral. Ils respectent toujours les tours de parole pour ne rater aucun indice. Ils utilisent spontanément les demandes de clarification parce qu'ils veulent tout comprendre. Ils ne ménagent pas leurs efforts de reprises parce qu'ils veulent être compris. Ils signalent les changements de thème parce qu'il n'y a rien de pire pour eux que de ne pas savoir de quoi on parle. Ils manifestent ainsi leur attention à l'autre. Superbe cours de

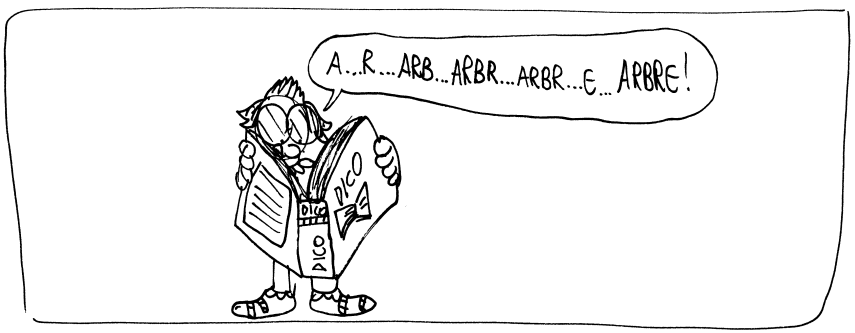
«linguistique appliquée» et occasion pour moi de témoigner ici du plaisir de ces jeunes à acquérir la langue, réellement vivante, dans sa double dimension orale et écrite.

Conclusion

Le point de vue donné ici n'a pas la prétention de se présenter comme un modèle de conduite pour le logopédiste. Il définit un type de conduite, adopté, je le rappelle, dans le contexte d'une consultation privée et destiné à de jeunes sourds profonds oralisant, bénéficiant par ailleurs d'un encadrement scolaire bien aménagé en milieu entendant. Ainsi, la prise en charge logopédique pouvait sembler essentiellement déterminée par des choix méthodologiques faits ailleurs et laissant, en apparence, peu d'ouverture aux choix des spécialistes. Et pourtant, c'est finalement la rencontre entre les enfants et le logopédiste qui est la plus déterminante. Les enfants s'imposent par leur niveau de développement langagier, leurs réactions comportementales, leurs différences. Le logopédiste dispose de ses connaissances théoriques et se met à l'écoute des enfants. Et il n'oublie pas que ceux-ci appartiennent d'abord à leur milieu familial qui sera le principal lieu d'évaluation de son action. Car la maîtrise de toute conduite engagée avec un objectif éducatif ou thérapeutique passe, on le sait, par le contrôle direct ou indirect de son effet.

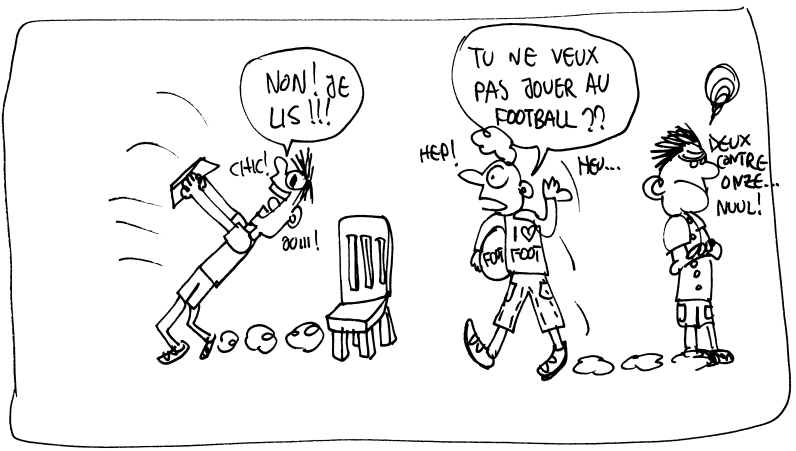
Chantal HARDEGGER est logopédiste indépendante à Lausanne, au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Ce cadre lui donne l'occasion de coanimer des groupes thérapeutiques avec des collègues logopédistes ou d'autres spécialistes (médecins, psychologues). Depuis une vingtaine d'années, elle accompagne des enfants sourds dans leur cheminement vers l'acquisition du langage.

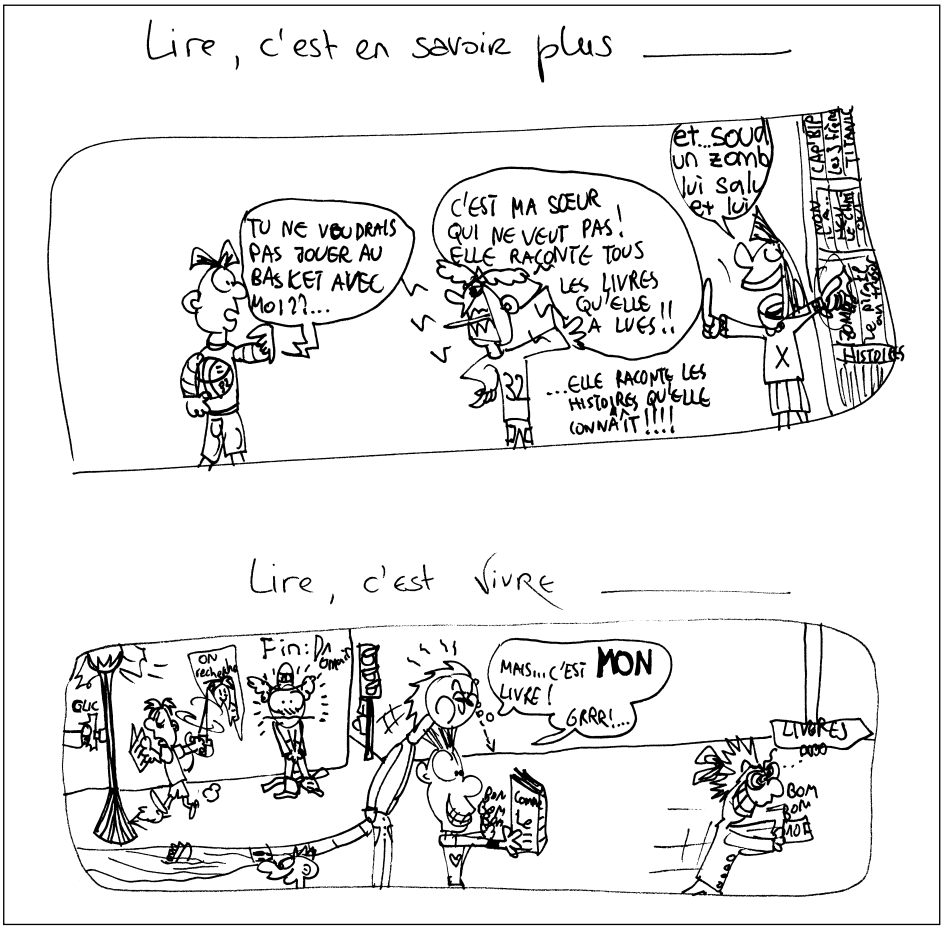
Lire, c'est déchiffrer



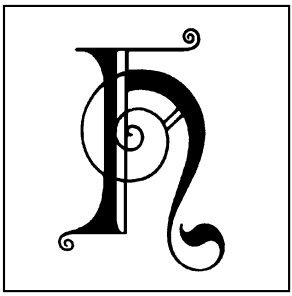
Lire, c'est comprendre

Aimer lire




Lire, c'est en savoir plus
TU NE VOUDRAIS PAS JOUER AU BASKET AVEC MOI??...
C'EST MA SŒUR QUI NE VEUT PAS! ELLE RACONTE TOUS LES LIVRES QU'ELLE A LUES!!
...ELLE RACONTE LES HISTOIRES QU'ELLE CONNAÎT!!!!
et...sourd un zamb lui salu et lui
CAPITAINE
HISTOIRES
Lire, c'est vivre
Fin: la comm
ON recharge
GLUC
MAIS... C'EST MON LIVRE!
GRRR!...
LIVRES
BOM BOM BOM

Les dessins sont réalisés par Thomas Betschart, jeune adolescent sourd profond de 13 ans.



Témoignages:

«Comment j'ai appris à lire»

En écho au très beau témoignage de Marie-Thérèse ABBOU «Sourde: comment j'ai appris à lire», nous vous proposons ces textes de personnes toutes sourdes profondes, de 12 à 41 ans, qui ont très spontanément accueilli notre demande. Il s'agissait pour chacun d'écrire un court texte explicitant son propre mode d'apprentissage de la lecture.

Vous qui allez lire ces pages, avez-vous déjà imaginé ce que vous répondriez à une telle interrogation? Pas si facile de se souvenir, de mettre en mots, de partager.... Nous remercions vivement toutes les personnes qui ont répondu à notre appel.

Le but de la présentation de ces témoignages étant simplement de laisser résonner une parole dans son mode d'expression, nous n'avons pas voulu ordonner ces textes, si ce n'est par l'âge, et les avons retranscrits tels quels, afin de les laisser parler, dans les lignes et entre les lignes.

Mon premier mot est maman. Je l'ai appris en le répétant plusieurs fois. J'ai lu beaucoup de BD en regardant les images pour comprendre l'histoire. L'image m'aide beaucoup pour comparer avec un mot nouveau. A 8 ans, avec ma maman, on lisait les histoires du géant Dinomir tous les soirs. Pour comprendre un texte par exemple, j'utilisais l'imagination en image. Pour me rappeler un mot nouveau, j'épèle plusieurs fois. Si je ne comprends pas une phrase, je demanderai à ma maman de me l'expliquer.

Anne[1], 12 ans

[1] Chaque personne a choisi le prénom fictif faisant office de signature.

J'ai été à l'école et d'habitude… on commence à lire de 8 ans mais j'ai commencé à lire à l'âge de… 6 ans ! Depuis tout petit, ma mère racontait tous les jours une histoire, avant d'aller me coucher. Ca me passionnait de plus en plus et c'est ainsi qu'à l'âge de 6 ans et demi, j'ai commencé à lire les premiers mots, bien sûr avec l'aide de ma logopédiste et le dictionnaire pour comprendre des nouveaux mots pour pouvoir comprendre la lecture.

Tomate, 12 ans

Quand on a du nouveau vocabulaire, je regarde le mot et j'essaye d'en faire une photo dans ma tête. Après je m'en rappelle. Le lendemain il y a un contrôle en classe. Quand je lis un texte, je ne comprends pas tous les mots, c'est difficile. Si il y a une image, je comprends, c'est plus facile !

Princesse, 14 ans

J'ai appris les mots dans le vocabulaire, je les écris et après dans ma tête je me parle ! je lis plusieurs fois le même mot ! les images m'aident beaucoup pour comprendre les mots ! et après, je connais l'histoire pour apprendre les nouveaux mots ! J'utilise la langue des signes et l'oral pour apprendre les mots !

Flo, 14 ans

Je lis un livre. Je souligne les mots que je ne connaît pas. Après je devine ou je regarde le dictionnaire. En général, c'est compris. Quand même c'est difficile pour les sourds. Je n'aime pas lire. Souvent je regarde les BD avec images, il y a moins à lire ou les journaux.

Suzette, 15 ans

Depuis toute petite (jardin d'enfant), j'avais pour la logopédie un cahier. Au sommet de la page, il y avait une lettre ou bien un son. En dessous, le dessin des lèvres et de la langue pour m'aider à dire ce son. Il y avait encore une image par ex: pour le «A» => un âne, pour le «B» => un ballon etc… Ensuite, je trouvais aussi le geste (Borel maisony) pour m'aider à me souvenir de ce son. J'ai été à l'école enfantine et à l'école primaire avec les entendants, j'ai su lire avant eux mais très souvent, je prononçais juste le mot mais je ne le comprenais pas et j'avais un manque de vocabulaire et cela m'ennuie encore actuellement surtout dans les études de texte…

Marlus, 15 ans

Au début, j'ai beaucoup appris les vocabulaires. Je lis la liste des nouveaux vocabulaires pour les apprendre car après, on fait un contrôle. Après c'est plus facile pour lire un texte ou une histoire, et je comprends mieux, ce que ça veut dire. Peu

à peu, j'ai commencé à lire une histoire avec des petits textes faciles, puis de plus en plus difficiles. Jusqu'à maintenant, j'aime lire des journaux sur les chevaux et des B.D. Puis je lis un peu le journal le «Matin». Et voilà!

Cordobles, 15 ans

Je peux lire des choses simple. J'aime lire des Bd, les livres avec images, des journaux et des sous-titres, à la télévision. Pour des mots nouveaux, je les signe, après j'écris. Si c'est compliqué, je ne peux pas bien lire.

Borussia VB 09, 16 ans

Quand, j'apprends des nouveaux mots, après j'en oublie certains. Pour me rappeler des mots, il faut que je les vois souvent. J'aime bien lire les BD. Si le livre est très difficile je ne peux pas le lire car je ne sais pas assez de mots.

Fifi, 16 ans

J'ai appris à lire en mettant chaque image avec le mot, ensuite j'ai eu l'aide du L.P.C.

Fred, 18 1/2 ans

Demander à ma prof de logo, car moi je me rappelle bien que je ne voulais pas lire! Et maintenant j'ai même fait le gymnase...

Laure, 18 ans

J'ai appris à lire à l'école enfantine. J'apprenais tout d'abord à prononcer des lettres (= son =>ex. pa, pi, po…) et ensuite j'ai commencé à lire des petites histoires de conte de fée (3 cochons…) ensuite des livres comme Picsou. Avant d'arriver là je lisais beaucoup de BD comme Tintin, Axtérix,… et pour finir je lis des livres pour l'école. Comment je suis arrivé là c'est grâce à l'aide de mes parents et de ma logopédiste.

Tom, 18 ans

Ayant appris à lire très tôt, le goût de la lecture est devenu une maladie inguérissable chez moi. Je suis passé par tous les stades, depuis les Mickey-Parade, en passant par les mièvreries pour les ados immatures, et maintenant, je voue un véritable culte à la science-fiction et au fantastique. Ce que je trouve formidable dans un livre, c'est sa capacité à faire rêver le lecteur, tout en rajoutant à chaque fois une belle couche de culture générale. D'ailleurs je préfère dépenser mon argent dans l'achat de livres plutôt que pour des habits; l'investissement me paraît être bien plus rentable ainsi.

Canello-Pistache, 18 ans

Avec l'aide de mes parents, j'ai appris à lire grâce à une vieille méthode qui est toujours très pratique et chouette! (Mon premier livre…). Dans ce livre, j'ai commencé de regarder des images et de lire des lettres, des mots et enfin des phrases, par exemple, m => maman => maman est malade… A la fin de ce livre, j'ai eu de la peine de lire des histoires, parce qu'il y a des nouveaux mots pour moi. (A la fin de l'école enfantine, je savais lire…)

Florian, 22 ans

Je faisait toujours plus apprendre les vocabulaires bien avec les dessins. Après, je lis suivre une phrase. Je faisais chez logo pour apprendre parler avec plus à plus essayer les lecture et même temps parler pour comprendre lire aide avec les image. (Il faut avec L.S.F. sur la lecture) Il faut plus présis les verbes de (Imparfait, Passé composé, Présent, Futur) plus profond explique avec claire de la phraser.

Jo, 24 ans

Quand j'étais petit et j'ai appris à articuler avec les lèvres avec la voix chez la première logopédiste (les alphabets, les consonnes et les voyelles, les mots et les phrases), aussi j'appris comment écrire en français pour comprendre des mots et des phrases aussi pour facile à comprendre à lire la lecture.

Nic, 26 ans

A 8 ans, j'ai été à l'école, c'est la classe zéro. Les maitres m'ont apprendrè la voix et les mots, c'était très difficile, tout trois annes. Je n'ai su pas à lire, dans la classe de 1ème et 2ème. Les maitres m'ont commencè apprendre à lire dans la classe de 2ème, j'ai été mal à lire. Mais les maitres m'ont apprendre à lire la voix, j'ai été l'appereille auditif, je l'ai ecoutè difficile dans la classe de 3ème, mais c'est attention. Et j'ai comprend un peu dans à lire. J'ai appris à lire, dans la classe de 4ème où 5ème, j'ai des bonne note. J'ai lis beaucoup les livres de zoologie, anatomie, litterature, mais j'ai lis peu le livre de histoire, car je n'ai aime pas un peu le livre de histoire. J'ai fini cette lire en 11 annes. Aujourd'hui je lis beaucoup le livre de litterature, le jurnal et le lettre. Et j'ai prendrè le livre la langue francaise, je aime beaucoup le livre de litterature et cuisine de francaise.

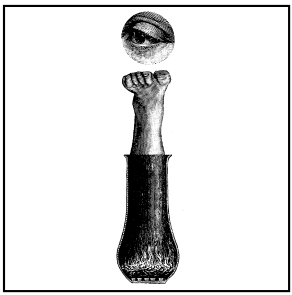
Nath, 26 ans (apprend le français depuis un an)

Au début, je copiais des mots peu à peu des phrases, souvent le même mot utilisé, ensuite j'en apprenais par cœur. J'étudiais aussi les mots liés avec le dessin. Je lisais beaucoup de BD car il y a des images. En gros, j'ai toujours appris par cœur.

Béa, 41 ans

Langage & pratiques, 1999, 23, 71-77

INTER-ACTIONS



Réflexions sur les traitements conjoints logopédie-psychomotricité avec un enfant

Isabelle Frossard, Ana-Maria Gonzalez,
Marie-Christine Lécuyer, Fabienne Martin,
Anne-Lise Theurillat.

Résumé

A partir d'hypothèses que nous avons développées dans une première partie (théorique), nous avons proposé à certains enfants un traitement conjoint logopédie–psychomotricité en individuel, comme alternative aux prises en charge classiques. Ces expériences nous ont amenées à dégager quelques idées communes concernant de telles indications thérapeutiques et leurs limites. Elles ont également donné lieu à un certain nombre de questions et de réflexions liées à ce type de travail.

I. Introduction

1. Historique

Les traitements conjoints logopédie-psychomotricité ont déjà été pratiqués au Centre Logopédique et Pédagogique *Les Hirondelles* à Lausanne, mais avec un groupe d'enfants; parallèlement, certaines logopédistes étaient ouvertes et sensibilisées à ce type de travail. A la même époque, une présentation de la psychomotricité a été faite par le psychomotricien qui travaillait au centre. L'idée essentielle

qui était ressortie de cette présentation était la suivante: le psychomotricien travaille à partir des perceptions et de leur ressenti en tant que sensations corporelles, amenant le sujet à se représenter ces perceptions, construisant par-là même la fonction symbolique. Durant une période où aucun psychomotricien ne travaillait aux *Hirondelles*, un groupe de réflexion à propos des liens existants entre corps et langage s'est constitué. Cette réflexion a été un terrain favorable à l'établissement d'un lien psychomotricité-logopédie. Enfin, l'arrivée de la nouvelle psychomotricienne et le fait que des situations particulières se soient présentées, ont amené certaines équipes à proposer une prise en charge conjointe psychomotricité-logopédie. C'est donc en 1994 que de tels traitements ont commencé. Ces prises en charge nous ont amenées à continuer la réflexion et à chercher des bases théoriques sur lesquelles nous appuyer.

2. Réflexion théorique

A la suite du groupe de travail sur les liens entre corps et langage, un texte résumant ces réflexions a été écrit par Mme Guenat (psychologue), texte soulevant les questionnements suivants. Au Centre Logopédique et Pédagogique, nous sommes souvent confrontés à des enfants chez lesquels, au vu de leur âge, nous attendons des capacités de secondarisation, des processus de liaison (capacité à se représenter, à raisonner, à organiser, à symboliser, à utiliser le langage), alors qu'ils sont bien en-deça de ces possibilités. Nous nous heurtons à leurs difficultés d'accès à la secondarisation, ce qui nous renvoie au problème suivant: en offrant à ces enfants des prises en charge logopédique et pédagogique, qui présupposent une construction qu'ils n'ont pas pu réaliser, nous nous trouvons en porte-à-faux avec leur niveau de développement et leurs besoins. Nous nous heurtons aux failles, aux trous, aux manques de ces enfants. Nous travaillons sur des bases chaotiques et défaillantes, ce qui nous renvoie constamment à un sentiment d'impuissance, ou au sentiment de passer à côté de quelque chose ou d'offrir des choses que ces enfants ne peuvent pas s'approprier.

Cette question pose un double problème: celui de la lecture et de la compréhension de ces difficultés au niveau du corps; celui de la prise en charge de ces enfants (son cadre et son contenu). En effet, quel cadre, quel contenu offrir à ces enfants, qui soit plus accessible à leur niveau d'organisation psychique, qui puisse prendre plus de sens pour eux et qui leur permette d'établir les bases sur lesquelles puisse se construire le langage? C'est au travers de cette réflexion qu'a pris sens l'articulation des deux dimensions: corps et langage. Le corps et le langage en tant que lieux d'ancrage des investissements émotionnel, relationnel,

affectif, cognitif, mental. Le langage en tant que représentation de toute cette construction corporelle et psychique.

Pour poser nos hypothèses et mener nos réflexions, nous nous sommes référées à deux auteurs. Selon Piaget (1964), le développement de l'intelligence se construit à partir des expériences faites par l'individu dans son environnement, par le biais de l'activité manipulatoire entre autres: «...les schèmes d'action, multipliés grâce à ces nouvelles conduites expérimentales, deviennent susceptibles de se coordonner entre eux, par assimilation réciproque, à la manière de ce que seront plus tard les notions ou concepts de la pensée elle-même» (ibid., p. 22).

Pour Anzieu (1985), grâce aux sensations tactiles procurées par les soins maternels, l'enfant va se représenter son corps comme contenu dans une enveloppe, la peau, et va se faire une idée de lui-même comme étant un individu rassemblé dans un contenant de ses structures physiques et psychiques, ce qui va permettre aux structures mentales de se construire à partir de bases solides car s'appuyant sur des limites fermement établies: «Par Moi-peau, je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps» (ibid., p. 39). «La peau maintient le corps et fait tenir ensemble les organes qui le constituent. Le moi maintient le psychisme et fait tenir ensemble les états et les processus qui y prennent place» (Anzieu, 1994, p. 113).

A ce propos, on peut rappeler que, pendant le développement de l'individu, notamment lors de l'enfance mais également tout au long de l' existence, le corps et le psychisme sont en interaction étroite et constante. Au tout début de la vie, le corps est le lieu privilégié et quasiment exclusif de l'intégration des expériences faites par l'enfant avec son monde interne (sensations diverses de plaisir, de frustrations telles que la faim, la douleur...) et avec le monde extérieur. C'est également par le biais corporel qu'il lui est possible d'exprimer ses émotions. Par ailleurs, la construction du psychisme se fait par l'implication corporelle de l'individu dans son environnement, duquel il reçoit et sur lequel il agit, et dont il s'approprie des éléments servant à l'élaboration de ses fonctions cognitives et affectives. Au fur et à mesure de la construction de la pensée, et en particulier lorsque le langage apparaît, ce qui vient de l'extérieur comme ce qui vient de l'intérieur n'est plus uniquement ou essentiellement absorbé sous forme de sensations corporelles, mais peut être mis en contenant, élaboré sous forme de

mots; de même qu'il est possible d'agir sur l'environnement à l'aide du langage et non plus seulement grâce aux schèmes moteurs.

Ainsi, dans notre travail, nous avons imaginé que l'abord conjoint du corps et du langage pourrait rendre possible et signifiante la mise en place de repères, d'invariants, d'assises corporels et la mise en place de représentations.

II. Traitements conjoints

1. Critères d'indication

a) Ce type de traitement concerne:

- des sujets présentant des difficultés au niveau de la *représentation*. Le passage du stade sensorimoteur à celui de la représentation est favorisé par la présence simultanée d'une psychomotricienne et d'une logopédiste:

Par exemple, lorsque Julien entre aux Hirondelles, la construction de la fonction symbolique est ébauchée. Un bilan logopédique est fait, révélant de grandes difficultés de représentation, ainsi qu'un langage sans réelle fonction de communication mais représentant plutôt un moyen de palier à l'angoisse (il posait des questions telles que: «C'est qui? C'est quoi?» de façon répétitive, sans réellement attendre de réponse). Le bilan psychomoteur montre un retard concernant essentiellement les repères temporo-spatiaux et le schéma corporel, ainsi qu'une persistance au stade sensorimoteur quant aux aspects cognitifs. Il nous est donc paru intéressant de proposer à Julien un cadre dans lequel on pourrait partir du niveau de ses compétences, l'amener à construire la fonction symbolique; en nous appuyant sur des activités sensorimotrices et leur mise en mots, nous avons pu aider Julien à faire le lien entre le registre du concret et celui du langage et de la représentation.

- des sujets qui s'animent dans des *situations corporelles*.

Ainsi, Alexandre qui se montre peu dynamique dans le traitement logopédique individuel se révèle beaucoup plus actif dans un cadre offrant davantage de possibilités de mouvement par l'espace et le matériel proposés . Ce changement est observé non seulement sur le plan moteur, mais également aux niveaux psychique et cognitif. En effet, cet enfant qui prend peu d'initiatives et montre peu d'intérêt dans le traitement logopédique, peut exprimer des envies, participer plus activement et montrer du plaisir lors des activités proposées.

b) Ce type de traitement se déroule dans un *seul lieu*. Ceci évite le morcellement occasionné par la multiplicité des traitements. Un lieu unique pour aborder le corps et le langage apparaît favorable à l'unification psychique de l'enfant; corps et langage sont certes représentés par deux personnes, mais dans le même lieu et en même temps.

c) La *triangulation* rendue possible par la présence des deux co-thérapeutes s'avère bénéfique pour l'enfant:

- riche, dynamisante, elle permet des relations très diversifées;
- elle favorise la prise de distance selon deux aspects:
    *d'une part, l'un des intervenants peut garder une position d'observateur et penser pendant que l'autre est en interaction avec l'enfant;
    *d'autre part, pour certains enfants vivant la relation duelle comme trop intrusive, la relation à trois leur permet d'éviter un contact trop étroit avec l'adulte;
- elle a une fonction contenante;
- elle constitue le cadre spécifique d'émergence de la fonction symbolique, puisqu'elle permet le tiers, donc la séparation et la prise de distance nécessaire à la construction de la représentation mentale et à l'élaboration du langage. En voici quelques exemples illustratifs:

- David est un enfant peu actif dans la relation duelle, notamment sur les plans cognitif et affectif; l'adulte doit sans cesse le dynamiser au cours des activités. Cette passivité rencontrée dans un premier temps en logopédie, a été observée lors du bilan psychomoteur, mais à un degré moindre, car le cadre et l'approche corporelle ont pris davantage sens pour David. Nous avons été confrontées à un enfant différent lorsque nous l'avons observé ensemble quelques séances afin d'établir l'adéquation d'un traitement conjoint. La diversité des relations, le dynamisme et la richesse des jeux à trois ont été générateurs d'enthousiasme et ont favorisé chez David la prise d'initiatives, l'expression des désirs et une participation beaucoup plus active au cours des jeux et des activités.
- Lorsque Loïc est intégré dans l'institution, il est très inhibé et est décrit comme mutique, aspects qui se trouvent renforcés par toute situation duelle avec l'adulte. On peut dès lors imaginer que des séances de logopédie en individuel soient très mal vécues par cet enfant qui présente un risque réel de fixation dans cette inhibition. Par ailleurs, un bilan psychomoteur révèle chez Loïc un bon niveau dans ce domaine, qui semble de plus pouvoir offrir la possibilité d'une certaine ouverture relationnelle et langagière. Après réflexion, nous imaginons qu'un traitement conjoint logopédie-psychomotricité pourrait favoriser cette ouverture; nous partons du cadre psychomoteur dans lequel l'enfant est à l'aise et est valorisé, tout en évitant la relation duelle, mais en lui offrant un vaste espace, et par conséquent la possibilité d'établir une distance acceptable avec l'autre.
- Pour Alexandre, un des objectifs du traitement conjoint est d'offrir un modèle de relation à trois, contenant plus adéquat que celui vécu par l'enfant dans le cadre familial. Les parents d'Alexandre vivent séparément, ce dernier étant placé avec sa sœur aînée dans un foyer du lundi au vendredi, à la suite d'importantes difficultés relevées chez les parents pour s'occuper de leurs enfants de façon adéquate. Il nous a donc semblé essentiel d'offrir à Alexandre la possibilité de vivre une relation triangulaire stable et constante dans l'espace et la durée, dans laquelle les interactions soient diversifiées, et permettent l'expérimentation de moments de plaisir, mais aussi de conflits qui se règleraient par le dialogue plutôt que par la violence.

d) Pour tous les sujets, il ressort qu'une aisance corporelle et un *investissement positif du corp*s sont nécessaires. Même si des difficultés psychomotrices existent, ces dernières relevant du registre cognitif (instabilité de certains repères: temporo-spatiaux, schéma corporel, latéralité...), le corps est un lieu privilégié d'expression des affects, des émotions et d'ancrage des expériences.

Actuellement, en regard des différents traitements conjoints mis sur pied, nous observons que les enfants concernés présentent partiellement ou totalement les caractéristiques suivantes: ces enfants se situent au stade pré-œdipien (le corps étant beaucoup plus sexualisé au stade œdipien, il apparait encore aisément abordable à cette période). Certains n'ont pas acquis, ou sont en passe d'acquérir la fonction symbolique. Pour deux enfants décrits comme mutiques, nous avons proposé ce type de traitement, et au vu de l'évolution positive, l'indication semblait bonne.

2. Limites des indications

On aurait tendance à renoncer à cette indication dans diverses circonstances:
a) Un enfant présente des troubles psychomoteurs trop importants ou dominants. Dans ce cas, un traitement psychomoteur individuel serait à envisager.
b) La relation à deux adultes peut devenir persécutrice, lorsque les difficultés motrices sont massives et visibles, et/ou lorsque l'enfant est inhibé, dans un registre névrotique.
c) La relation à trois peut entrainer une excitabilité, soit dans le sens d'une agitation, soit dans le sens d'une érotisation de la relation.
d) L'enfant est déjà dans un processus de secondarisation.

III. Questions et réflexions:

1. De l'importance d'une supervision

La réalisation de traitements conjoints nécessite de prendre certaines précautions. La relation triangulaire favorisant l'émergence d'affects, il est important de pouvoir être à l'écoute de l'expression du monde interne de l'enfant, de le mettre des mots et de donner un sens à l'expression des émotions. L'absence de réponse de la part des thérapeutes est susceptible d'entrainer chez l'enfant un sentiment d'abandon qui peut conduire au refoulement. Une supervision et/ou des rencontres avec la psychologue référente peuvent donc s'avérer nécessaires.

2. Collaboration entre intervenants

A son arrivée au centre logopédique, l'enfant bénéficie systématiquement d'un suivi en logopédie, alors qu'un traitement psychomoteur n'est pas proposé d'emblée, mais constitue une prestation supplémentaire que l'on peut offrir à l'enfant. De ce fait, les demandes de traitements conjoints sont venues des logopédistes ou des psychologues plutôt que de la psychomotricienne, sauf en ce qui concerne un enfant pour lequel la demande a été commune.

Comme pour tout travail de collaboration, il nous parait essentiel d'avoir du plaisir à travailler ensemble, de pouvoir communiquer. Il nous apparait également essentiel de réunir certaines conditions: avoir des motivations communes, être ouvert face à ce type de travail, être prêt à se mobiliser en termes de temps autour d'un enfant. Cette situation est dynamisante pour le traitement, car les questions, les hypothèses sont plus facilement engendrées par les moments d'échange, de discussion, de réflexion commune, lors des préparations ou après les séances.

a) *Apports de la psychomotricité à la logopédie*

La psychomotricité va fournir un cadre propice au vécu corporel et sensorimoteur, de par l'espace, le matériel et les activités proposées. Comme nous l'avons développé précédemment, elle va permettre à l'enfant de vivre ou de revivre cette phase de sa vie durant laquelle il s'approprie son corps, puis les objets et l'environnement dans leurs dimensions sensorielles avant de pouvoir se les représenter.

b) *Apports de la logopédie à la psychomotricité*

Lorsque l'enfant se trouve dans une phase intermédiaire entre le stade sensorimoteur et l'accès à la représentation, l'articulation dans un même lieu et simultanément des approches corporelle et langagière se trouve être une opportunité pour aider à la construction de la fonction symbolique. L'approche corporelle renvoie à une notion archaïque, par conséquent empreinte d'une dimension de grande proximité relationnelle. Dans un tel traitement, la logopédiste incarne la personne représentant le langage, et par-là même la distance.

c) *Identité professionnelle*

Etant donné que deux spécificités professionnelles se retrouvent dans un même lieu et en même temps, il faut être attentif à l'identité de chacun et au risque de confusion. L'expérience nous montre que ce travail conjoint permet de préciser le champ de compétences de chaque profession, dans leurs différences ainsi que dans leurs propriétés communes.

3. Relation avec les familles

Il est important de réfléchir à la manière dont on présente ce type de traitement aux familles; il faut en effet leur préciser qu'il s'agit d'une prestation particulière intégrant la logopédie. Comme pour tout autre type de traitement, des entretiens réguliers avec la famille nous permettent de comprendre les systèmes relationnels de l'enfant, ce qu'il induit et ce qu'il met en scène; ils influencent

notre façon de réagir face à l'enfant, ainsi que les aspects que nous pointons plus spécifiquement dans nos mises en mots. L'échange avec les parents modifie notre forme de pensée et doit nous permettre de réorienter nos objectifs.

4. Réévaluation de l'indication

On peut imaginer la fin d'un tel traitement selon les critères suivants:
- Quand l'enfant passe plus de temps dans des activités langagières que motrices, l'approche corporelle n'est plus une nécessité, et l'enfant peut investir un traitement logopédique individuel.
- Quand l'enfant accède à la capacité de sublimer et/ou quand le matériel psychoaffectif prend une place trop importante. Dans ces conditions, une approche psychothérapeutique pourrait être proposée: soit après un temps de latence dont certains enfants peuvent avoir besoin pour s'approprier ce qu'ils ont vécu durant le traitement; soit à la suite du traitement conjoint, afin de reprendre des choses que les situations de ce traitement auraient permis d'exprimer.

IV. En conclusion

D'autres types de traitements conjoints pourraient être envisagés. D'une part, on pourrait imaginer que l'indication groupale soit posée; d'autre part, on pourrait imaginer que la présence d'une psychologue pourrait offrir un contenant psychique davantage centré sur l'aspect psychoaffectif. Enfin, la question de l'adéquation de la simultanéité d'un traitement conjoint et d'un traitement individuel avec le même intervenant reste actuellement ouverte; elle nécessite une expérience plus approfondie ainsi qu'un temps de réflexion supplémentaire.

Isabelle FROSSARD est psychomotricienne au Centre logopédique et pédagogique «Les Hirondelles», chemin de la Batelière 9, 1007 Lausanne.
Ana-Maria GONZALES, **Marie-Christine LECUYER**, **Fabienne MARTIN** et **Anne-Lise THEURILLAT** sont logopédistes dans la même institution.

V. Références

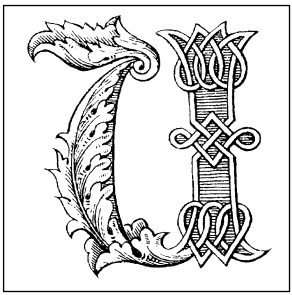
PIAGET, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris, Denoël.

ANZIEU, D.(1985). *Le Moi – peau*. Paris, Dunod.

ANZIEU, D.(1994). *Du Moi – peau au Moi – pensant*. Meaucé, Dunod.

Langage & pratiques, 1999, 23, 78-90

UNIVERSITÉ



Echange de prestations entre université et logopédistes: l'interface entre savoirs et savoir-faire

George Hoefflin, & Uli H. Frauenfelder

Résumé

Le but de cette contribution est d'examiner les interdépendances entre l'université qui forme des étudiants appelés à pratiquer la profession de logopédiste et les institutions qui seront leurs futurs employeurs. D'un côté, les qualifications de futurs cliniciens requièrent une formation pratique conséquente qui se doit d'être supervisée par des praticiens-formateurs expérimentés. D'un autre côté, ces praticiens-formateurs doivent avoir accès aux connaissances issues de l'évolution rapide des savoirs scientifiques des différentes disciplines de référence enseignées à l'université qui sont en rapport avec les sciences du langage. L'article examine les fonctions de chaque partenaire, les critères requis pour la formation académique en logopédie et des solutions potentielles susceptibles de faciliter des échanges entre l'université qui a la charge de la formation académique des étudiant(e)s et les institutions qui accueillent les stagiaires en logopédie pour leur formation pratique. Enfin, le fonctionnement du projet «d'interface» entre l'université et les institutions est décrit.

Introduction

Cet article est la traduction d'une contribution en anglais qui paraîtra dans les actes de la Conférence européenne «Lifelong Learning - Inside and Outside Schools» qui s'est tenue à l'université de Brême du 25 au 27 février 1999. Cette conférence qui regroupe divers spécialistes de la formation continue en

Europe nous a permis de soumettre le projet à des congressistes disposant d'une importante expertise en matière de formation continue. Ces derniers ont eu l'occasion de critiquer et d'enrichir le projet que nous avions initialement présenté. Nous remercions les organisateurs qui nous ont aimablement autorisés à publier cette version française de notre contribution.

L'article explore la complémentarité entre l'université et les institutions qui seront les futurs employeurs des actuel(le)s étudiant(e)s. Du point de vue de l'université, il est crucial que ces étudiant(e)s reçoivent une importante part de *formation pratique* supervisée par des praticiens-formateurs dans le cadre d'institutions employant des logopédistes. En même temps, les praticiens-formateurs sont tenus, pour maintenir une pratique reflétant le développement des savoirs scientifiques, de poursuivre leur propre formation dans le cadre de diverses *formations continues*. Il est donc naturel que l'université et les institutions cliniques concernées collaborent pour satisfaire leurs besoins respectifs. Toutefois, cette complémentarité en terme de services à rendre de part et d'autre, n'est pas toujours aussi évidente à cerner quand il s'agit d'organiser concrètement de tels échanges. Bien que les besoins respectifs puissent être identifiés assez aisément en terme de but à atteindre, il est plus difficile de définir les mécanismes qui peuvent sous-tendre des échanges entre savoirs théoriques et savoir-faire pratique.

Dans ce qui suit, nous définirons les fonctions spécifiques de chaque partenaire, comme leurs besoins respectifs. Ensuite, nous décrirons les composantes de base de la formation académique proposée par le Diplôme de logopédie à l'université de Genève. Enfin, nous présenterons le projet d'interface qui est actuellement mis en œuvre. Ce dernier est basé sur la création d'une interface entre la structure universitaire et celle des institutions cliniques qui ont la charge de la formation pratique des étudiant(e)s. L'université met sur pied une infrastructure qui doit rendre possible l'échange d'une *formation de praticiens-formateurs* contre la *formation pratique d'étudiants*. Cet échange doit comprendre également à plus long terme la promotion de recherches conjointes.

L'implémentation d'un tel échange de prestations mutuelles devrait être gérée par une personne «interface» de l'université, chargée de collecter et d'évaluer les besoins des institutions et de permettre l'organisation de cours de formation appropriés s'appuyant sur le potentiel et les ressources présentes à l'université. Quand cet échange s'étendra au domaine de la recherche, cette personne «interface» devra faciliter les contacts entre les chercheurs universitaires et les institutions cliniques, d'une part pour faciliter l'accès à des populations

présentant des troubles du langage, et d'autre part afin d'offrir à ces institutions le support méthodologique et théorique nécessaire au développement de programmes de recherche initiés par ces mêmes institutions.

1. Interaction entre partenaires : fonctions et besoins

Dans cette partie, nous examinerons comment l'université et les institutions cliniques sont complémentaires dans leurs fonctions et leurs besoins dans le domaine de la logopédie.

1.1. Fonctions de l'université

Notre université a pour but de transmettre aux étudiant(e)s les *savoirs* les plus récents dans le domaine des sciences du langage et des disciplines connexes décrites ci-dessous. Cette formation doit également préparer l'étudiant(e) à évaluer de façon critique les savoirs, pour être en mesure de les exploiter de manière adéquate dans sa pratique clinique. De plus, notre université conduit également des recherches fondamentales et appliquées dans les domaines des *neurosciences cognitive*s et plus spécifiquement en *psycholinguistique* et en *pathologie du langage*. En outre, l'université s'implique toujours plus dans l'offre de formation continue destinée à une large gamme de professionnels. Rappelons par ailleurs qu'en Suisse, la formation académique des futurs logopédistes doit être assurée soit par une université, soit par une Haute Ecole Spécialisée (HES). Les études sont de durées variables, toutefois en fonction des directives du Règlement-cadre fédéral de la formation des logopédistes de l'UIPC[1], les études comprennent un minimum de 3'000 heures de formation dont un tiers est consacré à la formation pratique des étudiant(e)s. De surcroît, selon la récente révision du Règlement-cadre fédéral: «Les centres de formation en logopédie se doivent de promouvoir une formation continue qui s'adresse aux professionnels de la logopédie»[2].

1.2. Fonctions des institutions cliniques

Le but premier des institutions cliniques est donc d'offrir à leurs consultants des prestations de prévention, de diagnostic et si nécessaire de traitement. Rappelons que le champ d'intervention spécifique de la logopédie concerne des patients dont les capacités de communication peuvent être plus ou moins

[1] Union suisse des Instituts de formation en Pédagogie Curative
[2] Cf. Art. 6 du Règlement-cadre pour formation des logopédistes de l'UIPC

atteintes. Dans le cadre des institutions, les logopédistes sont donc appelés à offrir les prestations susmentionnées pour un large éventail de troubles du langage. Actuellement, la plupart des institutions offrent une approche multidisciplinaire des troubles du langage, impliquant généralement la collaboration avec des psychologues, des médecins, des enseignants ou d'autres spécialistes. Le rôle de ces institutions cliniques dans la formation pratique des étudiant(e)s est naturellement essentiel, et celui-ci sera décrit en détail plus avant.

1.3. Interdépendance entre université et institutions cliniques

Maintenant que nous avons identifié les fonctions respectives des deux structures, nous pouvons examiner l'interdépendance et l'intersection des activités de chacun des partenaires. Cette intersection inclut des responsabilités partagées dans la *formation* et *l'évaluation* des étudiants. L'existence de liens créés par l'étudiant(e) en formation génère par conséquent des échanges permanents. En effet, ces interactions entre université et institutions cliniques sont riches et nombreuses. Toutefois, les interactions entre les contenus académiques et les savoir-faire pratiques sont complexes et rendent parfois difficile l'identification des responsabilités spécifiques de chacun des partenaires. Il faut bien constater que les «bornes» qui devraient délimiter les frontières des champs de connaissances réciproques ne sont pas toujours aussi bien posées que celles des contours institutionnels qui séparent l'université des institutions de type clinique.

2. La logopédie: une profession au carrefour de la théorie, de la pratique et de la recherche

2.1. La formation de base en logopédie

La formation de base en logopédie doit comprendre une approche incluant *théorie, pratique* et *recherche*. En plus des contenus purement académiques, la formation doit conduire l'étudiant à acquérir au moins deux types de compétences du domaine thérapeutique. La première concerne le *savoir-faire* professionnel qui comprend la compétence d'établir un diagnostic, de réaliser un traitement logopédique, et d'envisager si nécessaire d'autres modalités de prise en charge. La deuxième concerne un *savoir-être* professionnel qui définit l'attitude du professionnel en rapport avec le patient et son entourage. Ces deux dimensions fondamentales de la profession de logopédiste seront transmises le plus efficacement à l'étudiant(e) par des praticiens-formateurs dans le cadre de leur institution clinique. Le praticien-formateur devra porter non seulement une attention particulière à la personnalité de

l'étudiant(e), mais également à la transmission d'une variété complexe de capacités incluant un savoir-faire pratique et thérapeutique. Dans ce qui suit, nous aborderons brièvement l'aspect académique et l'aspect pratique des contenus de la formation.

2.1.1. Contenus académiques

Les domaines énumérés ci-dessous définissent le réseau de connaissances à enseigner en Suisse pour garantir un cadre de formation adéquat à la logopédie:
- droit de la santé
- logopédie et pathologie du langage
- médecine
- méthodologie
- psychologie
- sciences de l'éducation
- sciences du langage.

L'acquisition de connaissances dans ces différents domaines est obligatoire pour les futurs logopédistes qui exerceront en Suisse. Ces connaissances servent de base à la compréhension et à l'évaluation des *fondements théoriques des «outils» professionnels* utilisés pour le diagnostic et le traitement logopédique, voire à l'évaluation de l'efficience du diagnostic et du traitement. Dans certains travaux pratiques plus orientés vers la pratique professionnelle, nos étudiant(e)s ont l'opportunité d'utiliser des batteries d'examens diagnostiques avec des pairs ou avec des élèves «tout-venants» afin de mieux cerner les points forts et les points faibles de telles batteries. De plus, dans le cadre des stages, ces «outils»sont utilisés sous la supervision des praticiens-formateurs avec des patients présentant des troubles spécifiques du langage. Enfin, nous mentionnerons les séminaires «intra-muros» à l'université où des logopédistes viennent présenter aux étudiants, à propos de divers troubles spécifiques du langage, l'articulation qu'ils établissent entre la théorie et leur propre pratique.

2.1.2. Formation pratique

La formation pratique qui fait partie intégrante de la formation en logopédie s'effectue soit dans le cadre d'une institution, soit dans celui d'un cabinet privé de logopédie. Les étudiant(e)s qui doivent gagner progressivement leur autonomie débutent d'abord leur formation pratique par plusieurs travaux pratiques d'environ 20 heures chacun, pour terminer par un stage de 9 mois à plein-temps impliquant une participation active à la pose de diagnostics et aux

activités thérapeutiques de la logopédie. Une analyse critique de situations cliniques est effectuée dans le cadre de supervisions pour accompagner les étudiant(e)s dans la maîtrise progressive des «outils» professionnels en fonction des diverses situations spécifiques rencontrées. Les différentes compétences professionnelles en rapport avec les fonctions de prévention, de consultation, de diagnostic et de traitement des troubles du langage sont enseignées aux étudiant(e)s par les praticiens-formateurs dans une importante variété d'institutions et de situations cliniques. Les savoir-faire et le savoir-être professionnel sont donc transmis par les logopédistes eux-mêmes qui sont en Suisse des spécialistes hautement qualifiés. Rappelons par exemple que les logopédistes issus de la formation de l'université de Genève sont titulaires à la fois d'une Licence en psychologie et d'un Diplôme de logopédie.

3. Les challenges des praticiens-formateurs

Tout logopédiste - mais surtout les praticiens qui participent à la formation des étudiants - est confronté à divers challenges. Mentionnons-en deux principaux:

a) être en mesure de pouvoir se référer au développement des connaissances scientifiques susceptibles d'avoir un impact sur la pratique professionnelle de la logopédie,
b) pouvoir prendre suffisamment de distance par rapport à sa propre pratique professionnelle afin de construire une compréhension explicite de ses activités thérapeutiques.

3.1. Rester à jour avec les développements des sciences du langage

La profession de la logopédie suit une évolution scientifique rapide qui correspond à des niveaux de qualification de plus en plus élevés (cf. Licence et Doctorat). Les praticiens-formateurs sont appelés en fonction de leur propre code déontologique à se tenir: «au courant de l'évolution de leur profession et des progrès scientifiques en rapport avec le langage...»[3]. Ils doivent donc en permanence s'adapter aux nouvelles connaissances en rapport avec les sciences du langage, et leur savoir professionnel doit par conséquent refléter les progrès issus de la recherche ou de la compréhension toujours plus fine des phénomènes du langage. C'est pourquoi les praticiens-formateurs en logopédie doivent disposer d'un accès facilité aux développements de ces nouvelles connaissances à travers un processus de formation qui leur est destiné.

[3] Cf. Art. 8 du Code de déontologie de l'ARLD

3.2. Développer et transmettre une pratique «réflexive» en logopédie

Le deuxième challenge consiste à développer et à pouvoir transmettre une pratique «réflexive». Par pratique «réflexive», nous entendons la compréhension explicite, voire l'évaluation de la pertinence des «outils» diagnostiques et thérapeutiques qui sont utilisés dans la pratique quotidienne de la logopédie. Afin d'atteindre une telle pratique «réflexive», il n'est pas seulement nécessaire d'être en phase avec les développements récents des sciences du langage, mais également de pouvoir transformer des pratiques intuitives en pratiques rationalisées. De telles capacités sont notamment rendues possibles par le biais de la *formation continue* des praticiens. Ainsi, Martin & Doudin (1998) soulignent que «l'habitus» (Bourdieu, 1994) des enseignants, par exemple, a considérablement changé depuis que ces professionnels sont habitués à suivre des *formations continues*. Par exemple, pour ces auteurs: «l'échange sur les représentations et les pratiques, l'observation mutuelle, la métacommunication avec les élèves, la vidéoscopie, la supervision, l'intervision, le jeu de rôles ou encore l'initiation à la recherche sont des instruments de formation utiles et efficaces» (p. 39). De telles *formations continues* sont susceptibles de favoriser une *réflexion analytique* concernant *la spécificité du fonctionnement thérapeutique* dans le cadre de professions cliniques comme la logopédie. Ce dernier est défini par cinq capacités:

a) prendre la mesure de la situation,
b) imaginer une intervention supposée efficace,
c) la mettre en œuvre,
d) évaluer son efficacité apparente,
e) «rectifier le tir» (Huberman & Perrenoud, 1987, p. 3).

L'analyse explicite d'une telle procédure, bien connue des logopédistes, peut émerger de l'exercice de la pratique professionnelle de la clinique. Signalons que l'habileté à transmettre des pratiques professionnelles explicites peut également être acquise au sein d'une *formation continue* adéquate.

3.3. Formations continues déjà disponibles

L'université de Genève dispose déjà d'un Service de formation continue qui organise un nombre conséquent de formations dans plusieurs domaines. Notre formation en logopédie fait appel à cette structure pour offrir des modules de *formation continue* en rapport avec le langage aux professionnels de la logopédie ainsi qu'à d'autres professionnels concernés par les troubles du langage. Par exemple, une formation continue sur les troubles du langage chez les très jeunes enfants a été proposée récemment à des pédiatres. De plus, des conférences sur des thèmes en rapport avec les sciences du langage, destinées aux diplômants du

troisième cycle de la formation en logopédie et aux praticiens-formateurs ont largement été ouvertes à l'ensemble des logopédistes intéressés. Ces conférences sont organisées plusieurs fois par année et sont offertes gratuitement aux participants. A cela, viennent encore s'ajouter les cycles de formation continue organisés par l'association professionnelle des logopédistes (ARLD) destinés à ses propres membres. Signalons enfin, que, dans un effort conjoint, les universités de Genève et de Neuchâtel seront en mesure de proposer prochainement un module de formation continue destiné plus spécifiquement aux praticiens-formateurs.

L'objectif de cet article est de décrire l'offre complémentaire de formation qui vient s'ajouter aux formations continues déjà mentionnées. La caractéristique spécifique de cette nouvelle formation étant qu'elle sera réalisée au sein des institutions cliniques en échange des prestations de formation pratique des étudiant(e)s en logopédie fournies par ces mêmes institutions.

4. L'interface entre savoirs et savoir-faire

Le but premier du projet d'interface est d'offrir une reconnaissance et une compensation concrète aux praticiens-formateurs en échange de leur contribution à la formation pratique des étudiant(e)s. Certaines formations suisses en logopédie/orthophonie, comme c'est le cas à l'université de Neuchâtel par exemple, disposent d'un budget pour rémunérer les logopédistes qui prennent en charge des stagiaires. Notre projet propose une alternative à cette façon de procéder en offrant aux logopédistes un accès supplémentaire aux développements récents des savoirs scientifiques dans le domaine du langage. Par conséquent, notre formation a décidé d'allouer un budget à des *cours de formation destinés aux praticiens-formateurs,* ces cours pourront donc servir de complément aux propositions de formation continue déjà existantes. Contrairement aux cours de formation continue habituels qui se tiennent au sein de l'université et dont les thèmes sont imposés, les cours dont il est question ici auront lieu dans le cadre des institutions et répondront aux demandes explicites des praticiens-formateurs.

Un second but de ce projet d'interface est de promouvoir le développement de *recherches* menées par des chercheurs de l'université en collaboration avec des praticiens dans le domaine des troubles du langage. Un tel projet permettrait également de fournir aux institutions des supports méthodologiques et théoriques susceptibles de leur permettre de conduire des recherches répondant à leurs propres besoins.

4.1. Organisation globale du projet d'interface

Afin de mettre en œuvre ce projet pilote qui se déroulera durant l'année académique 1999/2000, une personne «interface» sera mise à disposition par l'université. Sa fonction de base est de servir de liaison entre l'université et les partenaires institutionnels qui accueillent les étudiant(e)s en logopédie. L'université prendra également en charge les coûts additionnels en rapport avec la planification, l'organisation, la gestion et le financement des cours de formation destinés aux praticiens-formateurs.

Ces formations et ces futures recherches réalisées en collaboration avec les institutions pourront non seulement être accessibles aux praticiens-formateurs directement engagés dans la formation pratique des étudiant(e)s en logopédie, mais également à tous les autres logopédistes intéressés des institutions partenaires. Les échanges proposés s'effectueront sur la base de *négociations tripartites* incluant les logopédistes, les directeurs des institutions, ainsi que l'université. Ces échanges avec nos partenaires seront formalisés par un «accord de collaboration» établi et signé par les parties concernées. Ce contrat définit explicitement ce qui est attendu en termes de critères de formation pratique des étudiants, et fixe les normes de qualité requises pour les différentes prestations échangées. L'université devra servir de garant pour la qualité des cours proposés aux logopédistes. En échange, les institutions s'engageront à assurer la qualité de la supervision des étudiant(e)s. Les rubriques suivantes tentent de cerner les différents aspects impliqués dans la mise en œuvre d'une telle interface.

4.2. Les obstacles à éviter dans la mise en œuvre du projet

La formation de professionnels spécialisés est généralement un processus complexe qui peut rencontrer divers obstacles. Une telle formation, qu'elle soit offerte par l'université ou non, a généralement un coût élevé pour les professionnels qui désirent accroître leurs compétences dans certains domaines. Bien que la formation continue soit devenue indispensable d'un point de vue personnel et professionnel, Dominicé (1998) rappelle que: «le manque de temps dévolu à la formation constitue certainement l'obstacle principal auquel se heurtent les adultes dans leur effort de retour aux études. Le taux important d'abandon dans les programmes auxquels les adultes s'inscrivent le prouve» (p. 21).

Le coût de telles formations est également élevé pour les employeurs, qui doivent libérer leur personnel sur leur temps de travail afin de lui permettre de

suivre de tels cours. Dans un contexte de récession économique, il est essentiel de minimiser les coûts et d'utiliser les ressources disponibles de manière optimale. Enfin, bien que l'université produise et diffuse des savoirs en abondance, cette capacité d'expertise est souvent insuffisamment exploitée dans le contexte de formation continue de professionnels.

4.3. Définition de la formation destinée aux logopédistes des institutions partenaires

Les thèmes à traiter dans le cadre des cours de formation seront donc définis sur la base de la *demande* des praticiens-formateurs et des autres logopédistes des institutions partenaires. Ces demandes seront recensées par la personne «interface», soit au travers de questionnaires, soit par le biais d'interviews menées dans le contexte de visites aux institutions. Afin d'obtenir une certaine homogénéité dans les demandes formulées par les logopédistes, il est prévu de regrouper des institutions recevant des populations de patients semblables. Les *thèmes* abordés devront être clairement en rapport avec les troubles du langage et la logopédie. En outre, un groupe de pilotage assurera à la personne «interface» l'encadrement et l'expertise nécessaires à la mise en œuvre des cours. Ce groupe sera composé de représentants du personnel académique de l'université, des directions des institutions, et des logopédistes auxquels ces cours seront destinés. Ce groupe sera également appelé à contribuer à l'évaluation de la qualité des cours, ce qui devrait permettre d'opérer des régulations en vue de l'amélioration des formations ultérieures.

4.4. Négociation et mise sur pied de la formation

La personne «interface» a la tâche de préparer les projets de formation correspondant à la demande des praticiens-formateurs. Elle établit également le budget pour la réalisation des cours. Le personnel enseignant pour ces cours de formation doit avant tout provenir du personnel de la recherche et de l'enseignement de l'université de Genève ou d'une autre université suisse ou étrangère. Une fois qu'une proposition de cours est élaborée, elle est discutée par les trois parties concernées: les logopédistes, la direction de l'institution concernée et l'université. C'est seulement après ce «retour» que le contenu et le format du cours sont finalisés. Dès que les parties sont parvenues à un accord, la personne «interface» est alors chargée d'organiser le cours qui se déroule en principe durant une journée complète avec un ou plusieurs *intervenants universitaires* selon le thème choisi et le budget à disposition.

4.5. Le contrôle de qualité de la formation

Afin d'optimiser le fonctionnement d'un tel système de formation, une attention particulière doit être portée à la *qualité* du service qui est proposé dans le cadre de cet échange de prestations. Le Boterf, Barzucchetti, & Vincent (1992) attirent justement notre attention sur le fait suivant: «Un système de formation peut être efficace sans offrir un service de qualité: il peut atteindre ses objectifs sans que ceux-ci répondent aux attentes des clients. C'est le cas des centres ou des services de formation qui réalisent des actions de formation que leurs formateurs ont envie de réaliser, qui «leur font plaisir», mais qui ne répondent pas aux besoins réels de leurs «clients». Ces actions peuvent atteindre leurs objectifs, mais n'offrent pas un service pouvant être qualifié de qualité. Pour cette raison, un audit qualité ne pourra se limiter à mettre en application des critères d'efficacité. Le point de vue du «client» devient déterminant dans l'évaluation des résultats» (p. 28). Nous sommes donc invités à nous centrer tout particulièrement sur les *attentes des logopédistes* auxquels ces cours sont destinés. Ces mêmes auteurs rappellent également qu'«adopter un critère de qualité, c'est se demander si le client a bien obtenu le service (les compétences) qu'il attendait. Le client est la source de la pertinence des objectifs de formation. Une telle prise de position est importante car ses conséquences ne sont pas neutres en terme d'attribution d'un label qualité» (ibid., p. 28). C'est dans cet esprit que nous tenons à conduire *l'évaluation de ce projet pilote de formation* au travers de questionnaires qui seront adressés aux participants à l'issue des cours. Par conséquent, ces évaluations reposeront tant sur l'efficience des cours que sur la satisfaction des logopédistes, l'attribution d'un label de qualité ne pourra intervenir que si ces deux conditions sont dûment remplies. Signalons encore que l'annexe de cet article propose un organigramme qui fait la synthèse de la procédure de mise en œuvre de cette formation.

.

5. Conclusion

Cet article a présenté notre projet pilote dont le but est de développer une interface entre l'université et les institutions cliniques. Cette interface est créée pour organiser et faciliter les échanges entre savoirs universitaires et savoir-faire professionnel. Son objectif principal est d'offrir aux praticiens-formateurs des cours de formation au sein de leur institution, ainsi que de générer des projets de recherche communs en particulier concernant des patients présentant des troubles du langage. La structure d'interface proposée devrait donc permettre de renforcer considérablement les liens déjà existants entre l'université et les institutions cliniques qui accueillent les stagiaires. Nous souhaitons enfin que cet échange de prestations

constitue les fondements d'un contrat «gagnant» pour chacun des partenaires impliqués. Les auteurs seraient également heureux de connaître les réactions et les propositions que cet article pourrait susciter chez les logopédistes membres de l'ARLD. En effet, la phase de mise en œuvre de ce projet qui débutera avec l'année académique 1999/2000 permettra encore d'introduire certaines adaptations qui pourront être prises en compte dans le cadre de cet échange de prestations entre partenaires.

George HOEFFLIN est délégué pour les stages et les travaux pratiques en logopédie à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'université de Genève

Uli H. FRAUENFELDER est Professeur et responsable académique pour la formation en logopédie à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'université de Genève

p.a.: George Hoefflin, F.P.S.E, 9, rte de Drize, 1227 Carouge.
Nouvelle adresse dès septembre 1999: Boulevard du Pont d'Arve, 1205 Genève.
E-mail: George.Hoefflin@pse.unige.ch

Références

LE BOTERF, G., BARZUCCHETTI, S., & VINCENT, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris: Les éditions d'organisation.

BOURDIEU, P. (1994). *Le sens pratique*. Paris: Editions de minuit.

DOMINICÉ, P. (1998). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 87*, 1-23.

HUBERMANN, M. et PERRENOUD, P. (1987). *Restructuration de la formation des enseignants primaires: sept principes de base*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

MARTIN, D. et DOUDIN, P.-A. (1998). «Métacognition et formation des enseignants». In L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio, (éds.) *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal: Les Editions Logiques, pp. 23-46.

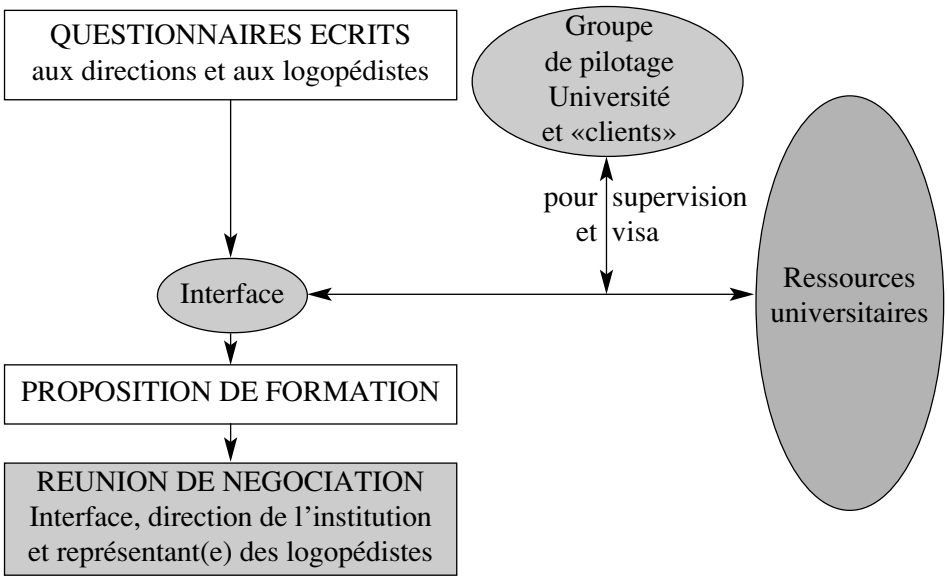
Remerciements

Nous remercions tout particulièrement les directeurs des cinq Centres Logopédiques et Pédagogiques (CLP) du canton de Vaud qui tout au long de l'élaboration de ce projet de formation nous ont fait bénéficier de leurs remarques et de leurs critiques constructives. Nous remercions également les logopédistes membres de la Commission du Bureau exécutif de la formation pratique en logopédie qui ont largement contribué à définir les critères de base concernant les stages professionnels de la formation en logopédie servant à l'établissement des «Accords de collaboration» évoqués dans cet article. Enfin, nous remercions M.C. Rosat, logopédiste, pour sa contribution à la relecture de l'article.

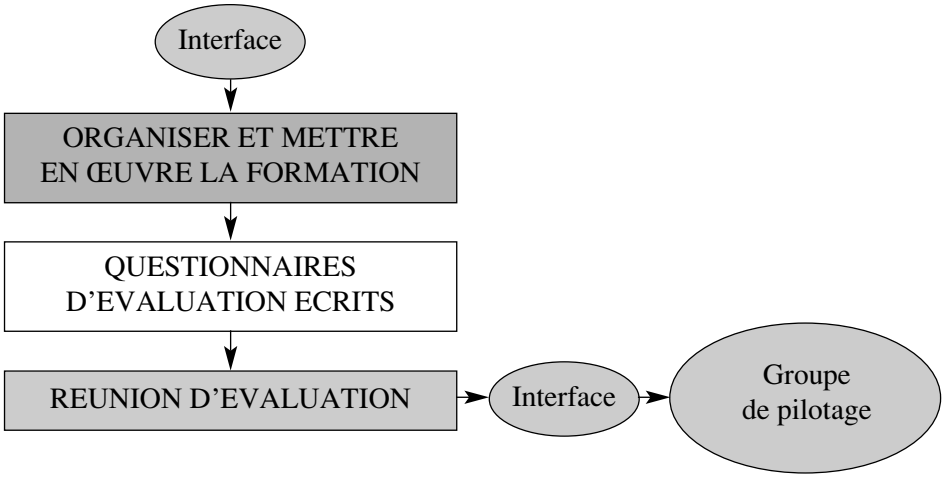
Annexe

Procédure pour la formation de praticiens-formateurs

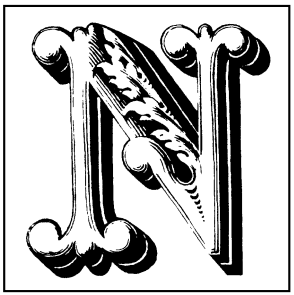
1) Définition du projet de formation



2) Réalisation et évaluation de la formation



NOTES DE LECTURE



Ethnopsychiatrie

K.S. ZERDALIA DAHOUN, *Les couleurs du silence – le mutisme des enfants migrants,* Calmann-Lévy, 1995, 258 p.

Magnifique ouvrage qui part de la propre expérience de son auteur, d'abord pédiatre, puis pédopsychiatre, d'origine algérienne. Sortir des clichés, être humain et respectueux d'autrui, être créatif: tels sont les mots-clés de ce livre. Plusieurs présentations de familles permettent d'aborder le silence des enfants migrants sous plusieurs formes: silence-frontière entre société et famille, silence-mémoire révélateur du non-dit de la famille, silence-préservation du lien entre parents et cultures, silence-fusion, silence-provocation, silence-repli.

Langage écrit

S. CARBONNEL, P. GILLET, M.-D. MARTORY, S. VALDOIS, *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, Solal, 1996, 372 p.

1. Introduction
2. Aspects anatomo-fonctionnels du langage écrit
3. L'acquisition du langage écrit et ses troubles
4. Le langage écrit et ses troubles chez l'adulte
5. Rééducation du langage écrit

T. Von Wyss-Scheuber

R. COHEN, R. SOEDERBERGH, *Apprendre à lire avant de savoir parler,* Albin Michel Education, Bibliothèque Richaudeau, 1999, 200 p.

Les auteurs nous montrent au travers de multiples exemples que, tous jeunes enfants ne parlant pas encore couramment sont capables de lire des mots isolés, puis petit à petit en viennent à lire des petites phrases illustrées et finalement des histoires.
Elles nous démontrent que la lecture, présentée de façon adaptée, ludique et en lien avec le vécu de l'enfant peut très bien s'acquérir avant et/ou conjointement au développement du langage oral. Pour des enfants ne parlant pas encore, la lecture précoce stimule le développement du langage oral.
Loin d'être une méthode, cet ouvrage a le mérite d'ouvrir des horizons nouveaux dans la

façon d'envisager l'apprentissage de la lecture. Il est un vibrant plaidoyer pour l'apprentissage précoce de la lecture avec des exemples concrets d'application dans des crèches ou garderies de différents pays d'Europe.

M. Goncerut

J.-M. GILLIG, *L'aide aux enfants en difficultés à l'école. Problématique, démarche, outils,* Dunod, 1998, 245 p.

Jean-Marie Gillig, inspecteur spécialisé de l'Education nationale et Dr en sciences de l'éducation est avant tout un pédagogue défenseur de l'école et de ses ressources dans la prévention et la lutte contre l'échec scolaire. La première partie de l'ouvrage examine le problème de l'adaptation de l'enfant à l'école en exposant les causes (qui peuvent être liées à l'enfant, au milieu social et familial, ou à l'institution scolaire) et les conséquences (évaluations, redoublements…) d'un rapport au savoir perturbé. L'auteur identifie aussi les troubles du comportement qui découlent des difficultés scolaires. Ensuite, il décrit de manière exhaustive les remédiations proposées par l'école: pédagogie de soutien, pédagogie différenciée, pédagogie d'aide aux enfants non francophones avec leurs historiques, leurs apports et leurs limites. En dehors de l'école, on trouvera également toute une panoplie de propositions d'accompagnement scolaire et d'aide dans les centres médico-psychopédagogiques ou de psychiatrie infantile. Tout un chapitre présente l'orthophoniste, non sans critiques et de manière quelque peu caricaturale, voire passéiste. L'auteur dénonce le fait que la profession soit traversée par de nombreux courants, ce qui se traduit par «un manque de lisibilité» de l'orthophonie. Outre un problème récurrent de définition, notre champ d'intervention est flou: d'après un mémoire d'orthophonie de F. Nafziger-Wolff en France, de nombreux cas pris en charge relèveraient du soutien scolaire ou d'un cours de français pour étrangers, et de nombreux diagnostics de dyslexie ne correspondraient pas aux critères reconnus. La plupart des orthophonistes se disent concernés par l'échec scolaire, et, dans 70% des cas, ce sont eux qui prennent contact avec les enseignants mais, toujours d'après ce mémoire, 45% seulement des enseignants comprennent le rôle de notre profession… Après un survol des méthodes de rééducation de la dyslexie, d'après Estienne, la question de classes pour enfants dyslexiques est posée. Leur rareté est soulignée et le point de vue exposé soutient l'intégration scolaire avec suivi ambulatoire.
Le centre du livre se greffe autour de la problématique des «réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés» (RASED). En effet, la dernière partie du livre considère les fonctionnements en réseaux et l'auteur rappelle les ajustements et l'investissement nécessaires entre les différents intervenants (enseignant spécialisé, psychologue, psychomotricien, orthophoniste…) pour que l'enfant bénéficie d'une collaboration efficace. Il insiste beaucoup sur l'évaluation diagnostique et formative et la mise en place d'objectifs sur une certaine durée. Il présente enfin quelques tableaux de projets rééducatifs en exemple. Dommage qu'il n'y ait pas de conclusion, mais l'on aura compris le message: l'importance d'une intervention coordonnée concernant la prévention et la remédiation des difficultés scolaires avant de parler d'échec de l'enfant, de l'élève ou de l'école elle-même.

C. Hoffman-Martin

E. JAMET, *Lecture et réussite scolaire,* Dunod, 1997, 122 p.

Se basant sur des recherches scientifiques récentes qu'il présente brièvement et commente, l'auteur décrit les mécanismes en jeu dans la lecture: codage phonologique, assemblage, adressage, calcul syntaxique, traitement sémantique de la phrase, relations entre décodage et compréhension. Il présente les différents modèles d'apprentissage de la lecture, les critique au vu des données scientifiques récentes et met en évidence les facteurs qui ont une influence sur le niveau de lecture: attention, mémoire, vocabulaire, maîtrise phonologique, temps passé à lire. Enfin, une dernière (et trop brève) section est consacrée aux troubles de l'apprentissage de la lecture.

Cet ouvrage est destiné aux professionnels aux prises avec les apprentis-lecteurs (enseignants, éducateurs, logopédistes). C'est un bon résumé des données actuelles sur la lecture, clair et agréable à lire. Un seul regret: la bibliographie ne permet pas de retrouver les articles cités dans le livre.

Langage oral

J. DOLZ, B. SCHNEUWLY & AL., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école,* Paris, ESF, 1998, 211 p.

Partant de l'observation d'un décalage entre les textes officiels de l'école considérant que l'oral constitue l'un des domaines propritaires de l'enseignement du français, et le peu de place que les pratiques d'enseignement lui réservent, cette recherche en didactique du français propose des pistes pour un enseignement de l'oral redéfinissant *contenus* et *démarches d'enseignement*.

Selon les auteurs, les genres de discours oraux quotidiens étant bien maîtrisés par la majorité des élèves et leur apprentissage étant du ressort de l'éducation, il relève du rôle d'instruction de l'école de centrer l'enseignement sur les *genres de discours oraux et formels* inscrits dans le cadre de diverses manifestations de la vie publique (débat, interview radiophonique, exposé, compte rendu,…). Proposer de tels contenus d'enseignement nécessite une double réflexion: a) sur *la transposition* de genres de discours publics oraux en *genres scolaires* articulés à des contextes communicatifs scolaires; b) sur la *sélection des dimensions* de ces genres scolaires qui constitueront des objets potentiels d'enseignement aux divers degrés du primaire et du secondaire.

Les auteurs suggèrent un enseignement sous forme de *séquences didactiques* constituées d'un ensemble d'activités organisées autour d'un genre de discours (exposé, débat public, interview radiophonique). Chaque séquence didactique a pour point de départ une *mise en situation* des élèves visant le développement d'une représentation du genre de discours et du contenu proposé. Il s'ensuit une *production initiale* de ce discours permettant la mise en évidence des capacités / difficultés des élèves. De telles observations rendent possible la délimitation des dimensions du discours qui seront travaillées en cours de séquences didactiques. Ces dernières proposent des activités de production, de comparaison, d'analyse, de manipulation visant à faire connaître *les caractéristiques spécifiques* du genre de discours concerné. Elles traitent principalement: a) de la situation de communication (but, rôles respectifs des interlocuteurs); b) de de l'organisation globale du discours à produire (ouverture, phase centrale, clôture); c) des stratégies discursives contribuant à la planification du dialogue (questions, reformulations, exemplifications, réfutations,…). Elles semblent aborder secondairement le fonctionnement de certaines unités linguistiques contribuant au marquage de la structuration du discours (connecteurs, cohésion nominale et verbale, prise en charge énonciative). On peut supposer que cette tendance à travailler de façon privilégiée la planification globale/locale des discours est en quelque sorte induit par la matérialisation orale de ces derniers, une réflexion sur les caractéristiques linguistiques de textes écrits étant davantage possible.

En conclusion, un ouvrage stimulant toute interrogation relative à la spécificité des champs et des modes d'intervention de la didactique du français et de la logopédie.

M.-C. Rosat

C. GARITTE, *Le développement de la conversation chez l'enfant,* De Boeck Université, 1998, 214 p.

C. Garitte se pose la question de la genèse de ce comportement usuel qu'est la conversation. Dans la première partie, très théorique, elle nous en retrace l'historique et passe en revue diverses études dans différents domaines des sciences humaines pour aboutir à une description étendue ainsi qu'à une définition de la conversation. Pour ceux que la théorie rebute, la seconde partie est nettement plus vivante et

peut se lire indépendamment de la première. Dans la seconde partie, l'auteure développe une recherche qu'elle a menée auprès d'enfants tout venant de 3 à 15 ans. Elle parvient à démontrer comment, à partir des capacités sociales et cognitives innées du nouveau-né, se développe la conversation entre deux enfants du même âge, dans une situation de repas qui, bien qu'artificielle, se rapproche beaucoup du vécu possible.
Objet d'étude au croisement de multiples disciplines, la conversation est encore peu traitée et analysée, encore moins concernant les enfants. C. Garitte ouvre la voie et conclut son livre par de nombreux questionnements. En tant que lectrice-logopédiste, j'ajouterai celle-ci: qu'en est-il des enfants présentant des pathologies du langage?

M. Goncerut

D. LUZZATI, J.C. BEACCO & al. (éds). *Le dialogique. Colloque international sur les formes philosophiques, linguistiques, littéraires, et cognitives du dialogue,* (Université du Maine, 15-16 septembre 1994), Berne, Peter Lang, 1997, 402 p.

Cet ouvrage rassemblant des articles traitant d'une même thématique «le dialogue», mais envisagée de diverses disciplines – philosophie, linguistique, littérature, cognitivisme – contribue à souligner l'extension, la complexité et la diversité des interprétations de ce champ notionnel. La juxtaposition d'une pluralité de problématiques, de méthodes d'analyse ou de description vise la confrontation d'interprétations issues d'horizons théoriques fort divers, susceptible de susciter de nouvelles interrogations.

Nous retenons l'intérêt du chapitre «Approche linguistique», rassemblant les contributions de divers théoriciens (Auchlin, Fontanille, Kerbrat-Orrechioni, Tomaszkiewicz, Trognon et Vincent), et nous limitons à restituer quelques points organisateurs des interventions de trois éminents linguistes. D'une part, Roulet et Vion ont en commun de traiter la question de la négociation et de la dynamique de l'interaction dans le dialogue. Interrogeant la validité de son modèle de la *structure hiérarchique des dialogues* (avec trois niveaux de fonctionnement: l'échange, l'intervention et l'acte), Roulet constate qu'il fournit une description pointue mais statique de l'organisation des dialogues. Il propose donc d'introduire un *modèle de la négociation ou de l'action conjointe* pour fonder sa conception de la structure hiérarchique des dialogues sur une certaine conception de la co-construction de l'interaction. Il est fait l'hypothèse que le processus de négociation est premier dans la structuration du dialogue, et que dans un second temps, selon les buts généraux ou locaux du dialogue, des schémas d'action peuvent en orienter la structuration. La négociation est considérée comme portant non seulement sur le contenu, mais sur la forme et la structure de l'interaction, sur les relations de places et de faces entre les interlocuteurs, sur leurs points de vue.

Vion propose une approche fonctionnelle des dialogues rendant compte de la *dynamique de l'interaction*. Il introduit le concept d'*espace interactif* pour rendre compte de la dimension culturelle et sociale des dialogues. Ce concept permet d'appréhender ce qui se joue au niveau de la relation interactive, celle-ci n'étant pas limitée à une situation sociale, à des places institutionnelles, ou à la simple co-présence des deux interlocuteurs. Cet espace interactif que les sujets doivent construire est une manière pour eux de s'entendre sur les cadres sociaux qui définissent leur rencontre. Il est nécessaire qu'ils attribuent une signification à leur rencontre pour que leurs énoncés aient du sens. Cet espace interactif est diversément modulé en fonction des *stratégies* des interlocuteurs, qui actualisent ainsi des rapports de places plus ou moins symétriques ou complémentaires selon les dialogues concernés (conversation, consultation, entretien,…). Enfin, les prises de position des interlocuteurs dépendent de leurs degrés d'adhésion ou de distanciation à l'égard d'autres *voix énonciatives* (cf. modalisation, commentaires, reformulations, etc.).

D'autre part, Kleiber propose une étude du fonctionnement de *certaines unités linguistiques*

dans le dialogue. A propos des marques de personne *je/tu* considérées comme y ayant une *fonction déictique*, l'auteur précise que ces unités ont en commun le fait de renvoyer à leur référent par l'intermédiaire *d'éléments spatio-temporels:* dans l'exemple – *c'est toi?* -, lorsque l'interlocuteur est mal identifié par le locuteur, la marque *tu* ne renvoie pas à l'interlocuteur visé par ce dernier. L'auteur met également en évidence que certaines *anaphores* - comme dans *qu'est-ce qu'elle voulait la petite dame?* – désignent un référent en continuité avec une situation d'interaction dans laquelle le référent se trouve impliqué comme actant principal. Le pronom de 3ème personne devient ainsi un *marqueur de continuité*, renforcé par la présence de l'imparfait signalant à l'interlocuteur que celui-ci était mentalement présent avant même qu'on s'adresse à lui – par exemple, dans une situation au marché, où une cliente a déjà acheté certains produits, mais hésite sur ce qu'elle va encore acheter... Par contre, un changement de locuteur attribuerait à l'usage du pronom sans antécédent une connotation de familiarité déplacée.

En bref, un ouvrage dense, explorant la problématique de la diversité des dialogues et de la complexité de leur organisation. Soulignons l'intérêt pour tout logopédiste réfléchissant sur la validité des critères d'évaluation des dialogues dans le cadre d'interventions logopédiques, la richesse des informations quant aux modes d'analyse actuels des dialogues en linguistique.

M. C. Rosat

J.A. RONDAL, *L'évaluation du langage,* Bruxelles, Mardaga, 1997, 222 p.

L'ouvrage présente un certain nombre de problèmes posés par les tests et les épreuves d'évaluation du langage en langue française. Il dénonce le caractère incomplet des critères d'analyse qui y sont proposés, ne prenant pas en considération l'ensemble des composantes du langage. Il préconise une évaluation du langage spontané en complémentarité avec les tests, et une meilleure collaboration entre linguistes, psycholinguistes et cliniciens du langage.

Le manque de *validité théorique* des tests est critiqué au sens où ils ne sont pas construits à partir d'un/de modèle(s) théorique(s) identifiable(s), mais proposent des critères d'analyse dont la validité n'est guère discutée. Leur *fiabilité* ne serait le plus souvent pas garantie, au sens où la stabilité de leurs résultats pour une population donnée n'est pas assurée. Leur *sensibilité* – capacité à différencier des sujets – n'est le plus souvent pas décrite. Selon Rondal, «la majorité des tests sont au mieux capables d'établir des distinctions le plus souvent grossières entre des niveaux globaux de performance. A notre avis, la plupart des tests et épreuves de langage disponibles aujourd'hui sont au mieux, des screening tests (tests de triage). Il conviendrait, en toute rigueur, qu'ils soient présentés comme tels» (p. 44).

Pour compléter cette modalité d'analyse peu satisfaisante de certains aspects du langage, Rondal propose une analyse du *langage spontané,* c'est-à-dire d' «échantillons de langage obtenus dans plusieurs situations représentatives de l'environnement habituel des sujets» (p. 121). L'observation du corpus retenu devrait permettre une analyse des diverses composantes du langage. En ce qui concerne la diversité lexicale, l'auteur propose une estimation de la diversité des mots à contenu sémantique fort, tout en évoquant la dépendance de cet indice par rapport au thème traité et au type d'échantillon de langage reccueilli. En ce qui concerne l'organisation syntaxique de phrases (produites en situation de jeu ou de conversation), divers indices de complexité syntaxique sont rapidemment listés en référence à la psycholinguistique développementale: types de phrases (passives, interrogatives,…), constituants de la proposition, coordination et subordination pour les phrases complexes. Enfin, en référence à la psychologie cognitive, les discours sont présentés comme relevant de différents types – narratif, argumentatif, expositif, théorique, et descriptif - selon des objectifs communicatifs généraux, et leur production /compréhension est évoquée comme supposant

la maitrise intégrée de toutes les dimensions du langage précédemment recensées. Les critères d'analyse suivants sont répertoriés: la macrostructure variant d'un type discursif à l'autre, la microstructure (liste des propositions correspondant au contenu du texte), la cohérence discursive, et la cohésion discursive englobant curieusement: la référence anaphorique, l'ellipse, la conjonction et la cohésion lexicale.

En résumé, la démarche d'évaluation de l'efficacité des tests de langage s'avère pertinente, d'autant plus qu'elle souligne la nécessité d'élaborer des instruments d'évaluation du langage pour les praticiens sur la base de critères d'analyse fournis par des modèles théoriques. Cependant, on regrette le caractère peu exhaustif des critères retenus pour l'analyse de la phrase, et l'absence de conceptualisation de la diversité de réalisation des discours par la psychologie cognitive. Des modèles actuels des genres de textes/discours nous paraissent constituer des référents théoriques plus pertinents pour l'analyse des pratiques langagières actualisées par les consultants dans le cadre de diverses situations thérapeutiques.

M.C. Rosat

Logopédie

F. ESTIENNE, *Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies,* Masson, 1998, 278 p., fr. 84.90

Ce livre présente une méthode d'entraînement systématique à la lecture pour aider les lecteurs malhabiles dits dyslexiques.
Il est élaboré à partir des modèles théoriques actuels fournis par la psycholinguistique – rappelés dans un premier chapitre – et s'appuie notamment sur l'importance de l'automatisation de l'identification du mot comme étape essentielle dans l'acquisition de la lecture.
Dans cette optique, l'ouvrage présente à la fois une méthode et un matériel d'exercices propres à travailler les stratégies de base de l'acte lexique: le déchiffrage, l'adressage et la compréhension.
Destinés d'abord aux dyslexiques confrontés à la difficulté de lire, la méthode et le matériel peuvent aussi très bien s'utiliser comme manuel de perfectionnement de la lecture pour un public plus large. En outre, l'abondance et la variété des exercices (plus de 200 pages de matériel) permettent d'étendre leur champ d'application dans de nombreux domaines du langage oral et écrit.
Puisse ce livre convaincre les orthophonistes, les enseignants, les parents et surtout l'apprenti lecteur qu'une lecture flexible est le résultat d'un entraînement systématique et spécifique que l'on peut rendre amusant et enrichissant.
Convient également pour le traitement des adultes!

*T. Von Wyss-Scheuber***.**

F. LE HUCHE, *Le bégaiement – option guérison,* Albin Michel, 1998, 231 p.

Cet ouvrage comporte deux aspects principaux. D'une part, il dresse un panorama des théories et des types de thérapies actuellement en vigueur concernant le bégaiement; ce panorama n'est sans doute pas exhaustif mais suffisant pour se faire une idée de la question. D'autre part, son livre est l'occasion pour le Dr Le Huche de présenter sa propre théorie et thérapie, basée sur les «malfaçons» du bégaiement. Le caractère souvent général (voire superficiel, notamment lorsqu'est évoquée la psychanalyse freudienne) de l'ouvrage rebutera sans doute les spécialistes. En revanche, son caractère vulgarisé pourra convenir à des personnes bègues non-spécialistes ou à leur entourage (parents, enseignants), d'autant que Le Huche écrit avec humour et empathie. D'autres aspects plus techniques et pratiques sont envisagés, par exemple des questionnaires d'évaluation du bégaiement, utiles aux thérapeutes comme aux personnes bègues désireuses de qualifier et quantifier la gravité de leur trouble, et des exercices destinés aux enfants bègues et à leurs parents. Des annexes complètent l'ouvrage (notamment sur l'association française «parole-bégaiement»), ainsi qu'une bibliographie, succincte mais pertinente.
Ajoutons que Le Huche se préoccupe autant des problèmes du bégaiement chez l'adulte que

chez l'enfant, même si une place plus importante est dévolue au dernier, puisque Le Huche insiste sur la prévention et la prise en charge précoce du bégaiement. Enfin, l'ensemble de l'ouvrage constitue un message d'espoir pour les personnes bègues car, bien que reconnaissant les difficultés parfois gigantesques auxquelles les thérapeutes sont confrontés, et la souffrance que ce trouble occasionne aux personnes qu'il touche, Le Huche proclame, exemples à l'appui, que la guérison n'est justement pas qu'une option, mais aussi une réalité.

Neurolinguistique

J. METELLUS, *Voyage à travers le langage,* L'Ortho-édition, 1996, 670 p.

Ouvrage très dense écrit par un neurologue et docteur en linguistique, et abordant de nombreux thèmes tels que:
- le langage au cours de l'histoire
- la constitution du langage
- mémoire et langage
- les troubles du langage oral chez l'aphasique
- les troubles du langage écrit
- les analphabètes, gauchers, le bégaiement
- le vieillissement du langage
- la rééducation

Psychiatrie

J. MANZANO, *Les relations parents-enfants et leurs troubles,* Médecine et hygiène, 1996.

Ce recueil d'articles d'auteurs spécialistes des interactions précoces est issu d'un symposium ayant eu lieu à Genève en 1995. Il constitue une bonne synthèse des dernières recherches sur la communication dès les premières semaines de la vie. Certains apports, comme l'article de D. Stern, concernent les interactions parents-enfants et sont très informants quant aux compétences des nourrissons dans la régulation des échanges. La deuxième partie du livre expose les troubles relationnels et les interventions thérapeutiques d'un point de vue psychanalytique. On parlera alors d'interactions fantasmatiques (Cramer, 1982), sous-tendues par les attentes des parents. La notion de prévention est ensuite abordée quant aux possibilités de dépister plus efficacement les mères susceptibles de vivre une dépression post-partum (env. 10%). Celle-ci intervient autour du troisième mois après la naissance et peut durer jusqu'aux alentours d'une année. Les signes précurseurs peuvent être entre autres une dépression pré-partum, c'est-à-dire un mal-être pendant la grossesse. Manzano et coll. ont établi un test de dépistage de la dépression maternelle et ont examiné les effets de celle-ci sur l'enfant. Les résultats montrent que, dès 3 mois, ces bébés présentent un «attachement évitant» (diminution des échanges vocaux, visuels, sourires), des performances moins bonnes concernant la notion de permanence de l'objet en lien avec une représentation interne instable de la mère, et une durée d'attention moins grande. Pour finir, l'équipe de Manzano a trouvé des corrélations possibles entre la dépression post-partum et des facteurs comme le statut socio-professionnel, la préparation à la naissance, le nombre d'enfants, le pays d'origine et le travail pendant la grossesse. Ces facteurs de risques ouvrent la voie à une poursuite des recherches sur les représentations parentales du bébé à naître.

C. Hoffman-Martin

Littérature Jeunesse

M.-A. et C. BONNETERRE,
«T'aurais pas dû partir en colo!»
«T'aurais pas dû descendre au super marché!»
«T'aurais pas dû allumer l'ordinateur»
Hachette, 1999, 40 p. /chaque livre

En inventant différentes aventures auxquelles Arthur est confronté, les auteurs incitent le lecteur à effectuer un choix parmi les multiples solutions proposées. Les images adoptent un graphisme d'ordinateur attrayant pour de nombreux enfants. Les textes courts, aux caractères très lisibles, nous font penser que ces récits s'adressent plutôt à des 8 – 9 ans.

S. von Ins

C. FLEUROT, *Z comme zoo,* Grasset Jeunesse, 1997.

Zorro le ZigZagueur adore aller au Zoo pour pavoiser devant Zoé la Zélée, mais les animaux du Zoo deviennent jaloux car on les ignore. Après une belle ZiZanie, tout finit par s'arranger entre les animaux et les héros. L'auteur de cette histoire est férue d'allitérations en «Z», puisqu'ils sont très fréquents et soulignés visuellement non seulement par la majuscule, mais aussi par la couleur. De ce fait, le texte, qui est très redondant, ressemble à une longue comptine mais comportant un schéma narratif complet. Ce livre est amusant à lire pour soi, mais aussi à haute voix, car il fait affronter tous les vire langues, ce qui peut être intéressant pour les zézaiements…

C. Hoffman-Martin

F. JACQUET, *Carnet Naturaliste Imaginaire,* Albums Nathan, 1998, 30 p.

Cet album comporte des planches numérotées avec des animaux pour le moins surprenants. Le principe est simple: prendre une tête et un corps d'animaux différents et les assembler. Ensuite, faire la même chose avec le signifiant, c'est-à-dire segmenter en syllabes les deux noms d'animaux et en créer un nouveau lexème selon votre fantaisie. Le résultat est un plaisir, autant pour les dessins que pour les jeux de langage. Certains sont simples à trouver (exemple: coccitaupe) et d'autres plus subtils (un toutou, soit un toucan et un tatou). Le support est sobre, des plantes et des fruits accompagnent les créatures et permettent de les associer à leur nourriture et à leur lieu de vie. Ainsi, ce livre est propice à la description, aux commentaires, et il offre l'occasion d'exercer ses capacités de représentation par une poursuite créative de ces assemblages.

C. Hoffman-Martin

B. PATTERSON, *La grande ferme,* Gründ, 1999.

L'album est présenté avec beaucoup d'originalité. La couverture représente différents animaux de la ferme; elle s'ouvre comme une porte d'enclos. Derrière quatre barrières se trouvent le cheval, le cochon, la vache et le mouton. Chaque animal consiste en un livre au récit répétitif du type «qui se cache derrière…?» ou «qui veut jouer avec moi…?». L'intérêt de ce livre est multiple: acquisition de certaines structures discursives, du phonème «ch», des noms des animaux, débuts de la lecture, (etc.).

S. von Ins

M. PIQUEMOL, G. MONCOMBLE, *Le dico des mots rigolos,* Albin Michel Jeunesse, 1999, 34 p.

Ce dictionnaire, avec beaucoup d'humour, aussi bien dans le dessin que dans le texte, énumère un certain nombre de mots rigolos, et surtout souvent inconnus des enfants. Les mots sont regroupés par catégories sémantiques: les dinosaures, les plantes, (etc.). L'ouvrage se termine par une dictée des mots rigolos. Un livre très riche pour qui veut utiliser des logatomes qui auront du sens. Pour les 8-12 ans.

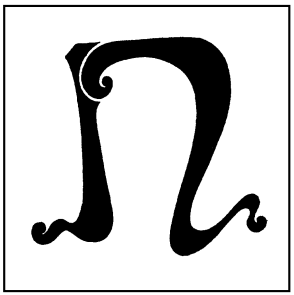
D. DE PRESSENSE, *Loup-Rouge,* KidPocket, 1998, 45 p.

Il est bien difficile d'être un petit loup rouge quand on naît au milieu d'une meute de loups gris. Du désespoir existentiel («si les loups rouges n'existent pas… qui suis-je ») à la découverte de son identité et même de ses pouvoirs, ce petit loup rouge nous entraîne dans sa recherche avec beaucoup d'humour et de finesse.
Coup de cœur pour l'histoire, les illustrations et le graphisme (texte + bulles de BD). Petit loup rouge est à dévorer sans modération.
Dans la même série: Loup rouge petit garou; Loup rouge et Lili chaperon rouge.

J. Giénal-Richeveux

Les notes de lecture ont été réunies par le groupe lecture composé de: *Isabelle Chaberlot-Wüthrich – Martine Goncerut – Cécile Hoffmann-Martin – Sylvie Tardy.*

MEMENTO



Congrès

8ème Congrès européen de psychologie développementale
Athènes
1-5 septembre 1999
Informations: Dpt de psychologie
Ecole de philosophie
Université d'Athènes
Pamepistemiolpolis
Ilissia 157
84 Athènes
Tél. 30.1. 728.75.29.

Eurocall 99: ***Systèmes d'information et de communication dans des situations diversifiées d'apprentissage des langues / Evaluation des compétences langagières et language testing***
Université de Franche-Comté, Besançon
15-18 septembre 1999
Informations: Eurocall 99
Laboratoire LIB
Université de Franche-Comté
16, route de Gray
F 25030 Besançon cedex
Tél. 00333 / 81.66.64.53.

Entretiens d'orthophonie
organisés par l'Expansion Scientifique Française
Paris
24-25 septembre 1999
Informations: Expansion Scientifique Française
31, bd. Latour-Maubourg
75343 Paris cedex 7

5ème Réunion francophone sur la maladie d'Alzheimer et les syndromes apparentés
Caen
30 septembre – 2 octobre 1999
Informations: Alliance médicale
et scientifique
11, bd. Henri IV
F 34000 Montpellier
Tél.: 00334/ 67.61.94.14.

Colloque international
Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept.
Louvain-laNeuve
3-5 novembre 1999
Informations: Groupe de Recherche
VALIBEL
Collège Erasme
Place Blaise-Pascal 1
B1348 Louvain-la-Neuve
Tél. 0032 / 10.47.49.78.

Colloque européen et interdisciplinaire de sciences du langage et de sciences cognitives
Processus de rédaction (coopérative): des situations d'apprentissage aux situations professionnelles
Université Lumière, Lyon
18-19 novembre 1999
Informations: GRIC
5, av. Pierre Mendès France
C.P. 11
F69676 Bron cedex
Tél. 00334 / 78.77.23.17.

Forum de la Société de Neuropsychologie de Langue Française
Neuropsychologie et psychopathologie
Paris
29 novembre – 2 décembre 1999
Informations: Société de Neuropsychologie
de Langue Française
A. Agniel, secrétaire
Service de neurologie
Hôpital Purpan
F31059 Toulouse
Tél. 00335/ 61.49.95.24.

Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelle, première, étrangère et seconde.
Université catholique de Louvain
27-29 janvier 2000
Informations: I. Belu
Université catholique de Louvain
CEDIL (Centre d'études en didactique des langues et littératures romanes)
14, Place Cardinal Mercier
B1348 Louvain-la-Neuve
Tél. 0032 / 10.47.48.89.

Formation permanente

Stage de voix et relaxation
Bénédicte Le Cloërec (orthophoniste, professeur de chant)
Lorient (France)
7-13 août 1999
Informations: B. Le Cloërec
14, av. de la Révolution Française
F 94210 La Varenne St Hilaire
Tél. 00331 / 43.97.35.08.

Formation permanente de l'ARLD
Regards sur les interventions précoces
C. Berney, B. Zollinger, A. Gorouben (logopédistes)
Fribourg
10-11 septembre 1999
Informations: C. Blanc
Secrétariat ARLD
Case postale 23
1033 Cheseaux
Tél. 021 / 732.17.31

Psychose et complexité
Jacques Miermont (psychiatre)
Cerfasy – Neuchâtel
8-9 octobre 1999
Informations: CERFASY
19, rue des Beaux-Arts
2000 Neuchâtel
Tél/fax: 032 / 724.24.72.

Se former en formant. Rôles des responsables de stage en clinique
FPSE, Université de Genève et U.E.R. d'orthophonie, Université de Neuchâtel,
Janvier –juin 2000
Informations: Service formation continue
Université de Genève
1211 Genève 4
Tél. 022 / 705. 78.33.

La communication améliorée et alternative
Modules de formation 1999
Neuchâtel
Informations: Fondations suisse
pour Téléthèses
Charmettes 10b
2006 Neuchâtel 6
Tél. 032 / 732.97.77.

Mémoires U.E.R. d'Orthophonie Université de Neuchâtel

Session de février 1999

SCHLUMPF Delphine et SURDEZ Aline
Mais alors chez vous comment ça se passe ?

Session de juin 1999

BARRAS-LAGGER Véronique
Syndrome de Joubert : observation d'un enfant sans langage verbal

BIANCHI Michela
L'orthophonie, les troubles du langage oral et la mimogestualité

BOBILLER Maude
Rééducations cognitives : une méthode visuo-orthographique appliquée à deux patients adultes cérébro-lésés atteints de troubles de l'écriture

BÜRKI Audrey et SILVA Suzana
Le figement linguistique : étude expérimentale

CANOSA Sandra
Petit chien perdu… ou analyse textuelle des types de discours à partir d'une histoire en images

DOMENIGHETTI Corinna
et CLADOGNETTO Dolorès
Le rôle de la langue de base dans la reconnaissance des alternances codiques chez les bilingues

DOUTAZ Claire-Lise et WÜRSTEN Sandrine
La production de l'enchaînement en lecture et en récit

HANSER Joëlle
A propos des moyens substitutifs à la parole

HIRSIG Catherine
Expressions faciales émotionnelles et handicap mental et physique. Etude réalisée auprès d'une adolescente IMC déficiente mentale

JEANDUPEUX Sylvie et MONARD Nathalie
La métaphore thérapeutique en orthophonie. «Comment le dire autrement?»

MAÎTRE Béatrice et NEYROUD Béatrice
La voix: symptôme d'appel d'une atteinte neurologique ?

ZANELLA Joyce
Commmuniquer sans mots. La communication des personnes polyhandicapées profondes

---

Les mémoires peuvent être empruntés au bureau des assistants en orthophonie (tél. 032/720.83.15)

Informatique

Un prince à l'école, Bayard Presse, Ubi Soft, 1996. Tourne sur CD-Rom Mac/PC.
Pour PC: windows 95 avec 16 Mo de RAM, CD-rom double vitesse, écran 256 couleurs, carte-son.
Dès 5 ans. Histoire interactive. On suit l'histoire racontée, on clique sur certains mots pour en connaître le sens (animation humoristique), on joue avec la souris (mémoire, observation, jeux de lettres, etc.).
Adaptation pour ordinateur de la collection «J'aime lire». Très plaisant.

Inversions
Mécanismes de lecture
Repérage phonologique et lexical
Bonne mémoire
Bilan des acquisitions
Orthographe
Comprendre et associer
Imagerip 1500
Ed. Gerip, 8 rue des Prés, F-95130 Franconville; tél./fax 0033.1.34.13.86.14.
Pour PC, CD-Rom, de FF 540.- à FF 980.-. Paramètres variables, certains programmes nécessitent une carte-son, d'autres pas.
Dès 3-4 ans à adulte, selon les paramètres choisis.
J'utilise ces logiciels avec mes patients adultes cérébro-lésés, selon leurs pathologies différentes.

T. Von Wyss-Scheuber

Revue Actualités Informatiques Orthophoniques – 6, rue Castel – F- 83000 Toulon, trimestriel

Présentation de matériel PC et MAC. Description de logiciels spécialisés. Adresses Internet. Très intéressant et instructif.

Recherchons pour la rentrée 1999/2000

Un(e) logopédiste indépendant(e)

Intéressé(e) à pratiquer dans le cadre d'une institution accueillant des enfants polyhandicapés, à Genève.

Travail au sein d'une équipe pluridisciplinaire.

Taux: 40%

Connaissances souhaitées dans le domaine neuro-alimentaire

Prendre contact avec: Sonya ZULIANI, tél. 022/793.44.95
Ou Viviane AGUETTAZ, tél. 022/758.16.15

LES ESSERTS – Centre pour adultes avec un handicap physique important associé à d'autres troubles cherche un ou une

LOGOPÉDISTE DIPLÔMÉ(E)

(Pour environ 10 heures par semaine)

ayant de l'intérêt et des aptitudes à l'accompagnement de ces personnes.

Nous demandons:
- expérience dans le domaine IMC-polyhandicap
- capacité à travailler en équipe pluridisciplinaire
- connaissance des moyens auxiliaires de communication de type téléthèse

Nous offrons:
- un poste à responsabilités aux activités variées
- une large autonomie
- honoraires selon barême.

Entrée en fonction: septembre ou à convenir

Merci de nous adresser votre dossier (CV, copies de diplômes, certificats de travail, références et photo) à: Les Esserts, Fondation Echaud, CP 66 – 1053 Cugy

LANGAGE ET PRATIQUES

La revue vous intéresse?

Vous souhaitez l'enrichir de vos propositions?

Alors n'hésitez pas, prenez contact avec Marie-Claude Rosat, tél. 022/732.13.32. En effet, la commission de rédaction de Langage et Pratiques recherche de nouveaux membres pour venir renforcer le petit groupe déjà constitué.

Vous avez envie d'écrire un article?
Alors, dans la mesure du possible, prenez contact avant de rédiger! Cela nous facilitera la planification de l'organisation thématique des numéros.

BULLETIN D'ABONNEMENT

à

Langage & pratiques

Nom:.....

Prénom:.....

Profession:.....

Adresse:.....

Ville:..... Code postal:.....

Tarifs

– abonnement annuel pour la Suisse: Frs. 28.–

– abonnement annuel pour l'étranger: Frs. 35.– (port inclus)

Le bulletin d'abonnement est à envoyer à:

Langage & pratiques
ARLD
Case postale 23
CH-1033 Cheseaux

DERNIERS NUMÉROS PARUS

L'écrit en recherches (n° 15, décembre 1994)
Le choix thérapeutique dans la consultation logopédique (n° 16, août 1995)
Le travail du logopédiste avec les familles (n° 17, décembre 1995)
Le travail du logopédiste avec les familles (n° 18, mai 1996)
La conversation (n° 19, décembre 1996)
A propos de l'évaluation du langage (n° 20, décembre 1997)
Ecritures narratives (n° 21, juillet 1998)
Orthographe: savoirs et savoirs faire (n° 22, décembre 1998)